La primera infancia

Adolfo Perinat

EDITORIAL UOC

Director de la colección: Lluís Pastor

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño del libro y de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: octubre 2015
Primera edición en formato digital: octubre 2015

© Adolfo Perinat, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2015
Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona
http://www.editorialuoc.com

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

ISBN: 978-84-9116-229-2

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Autor

Adolfo Perinat
Adolfo Perinat es catedrático de Psicología evolutiva de la Universitat Autònoma de Barcelona.

NUESTRO CONTRATO

Este libro le interesará si quiere saber:

- Qué sabe la ciencia de la primera infancia.
- Cómo influyen las experiencias de los bebés en su vida futura.
- Cuál debe ser el papel de la madre en la relación con su hijo.
- Qué importancia tiene la movilidad en los recién nacidos.
- Cómo intenta comunicarse un bebé.
- Cómo llegan a hablar los niños.
- Cómo se puede facilitar el desarrollo de un bebé.

Índice

NUESTRO CONTRATO **7**

UNA TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO **13**

QUÉ ES INNATO Y QUÉ ES ADQUIRIDO **15**
La parte de la genética 16
La naturaleza y el equipaje 20
Continuidad o discontinuidad 22
Universalidad y diversidad 26
Por qué hay infancia 29
Las perspectivas biológica y social 31

EL PRIMER MES **39**
El parto 39
La relación de la madre con el neonato 41

LA COORDINACIÓN DEL MOVIMIENTO **47**
Un estudio complejo 49
Las escuelas de estudio 51
Cuatro etapas de acción 56

UN NIDO DE AFECTO **63**
La relación primordial 64
Seres sociales en germen 65
Un clima de ternura 68
El niño llama a la madre 71
El temperamento 75
Carencias y secuelas 78

LA COMUNICACIÓN PREVERBAL **83**
Los prerrequisitos biológicos 84
La predisposición a entender 87
El conocimiento de las personas 90
La intención de comunicar 92
Los orígenes del conocimiento social 95

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE **107**
La búsqueda de una teoría 109
Las nuevas orientaciones 115
Los inicios del lenguaje 119
Conceptos, categorías y palabras 125

APRENDER A HABLAR **133**
Los enunciados de los niños 135

La referencia 137
Los requisitos psicológicos del diálogo 141

Bibliografía **147**

UNA TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO

Los fenómenos humanos –como el desarrollo, las emociones, la inteligencia– son objeto de la experiencia inmediata y se traducen bien pronto en unas «teorías» y un «saber hacer» que constituyen aquello que Schutz nombró «al pensamiento de sentido común». Hasta finales del siglo XIX no se tenía una noción científica del desarrollo de los seres humanos como la que hoy tenemos; entraba dentro del conjunto de conocimientos y experiencias del hombre enganchado en la tierra: cómo «hacer crecer» niños, animales o plantas, cómo lograr que llegasen a la fase de plenitud.

El desarrollo humano es la fase de crecimiento y de adquisición de capacidades que tiene el individuo adulto (postura bípeda, lenguaje, razonamiento, pubertad). La psicología científica no puede, evidentemente, limitar el conocimiento del desarrollo a la descripción –aunque sea muy pormenorizada– de cómo

la criatura humana llega a la edad adulta. Debe crear una teoría del desarrollo.

Para los biólogos, el desarrollo consiste en una serie de transformaciones de índole biológica. Para los psicólogos, el desarrollo es el despliegue de las capacidades psicológicas. Estas tienen un sustrato biológico pero además se expanden en una matriz social relacional. Lo que nombramos desarrollo psicológico o humano es el resultado de una interpenetración mutua de la biología y la sociabilidad.

QUÉ ES INNATO Y QUÉ ES ADQUIRIDO

Una antigua preocupación ha recorrido la historia de la primera infancia. ¿El desarrollo está promovido desde dentro, es decir, por fuerzas intrínsecas al organismo? ¿O bien procede por impulso de los estímulos de fuera, es decir, del entorno social y natural? ¿O quizá se trata de un compromiso entre ambos polos? Las «fuerzas» que desde dentro «hacen avanzar» o «determinan» el desarrollo (hay que tener en cuenta que los términos entre comillas no son sinónimos ni su uso es neutral) serían los genes, la maduración. En una palabra, la naturaleza. Pero de fuera también provienen influencias decisivas: la familia, el entorno cultural y las adquisiciones del aprendizaje son las más invocadas. La polémica entre naturaleza o cultura continúa vigente, en la ciencia y en la imaginación de la gente.

Antes, sin embargo, hay que aclarar los términos en que se plantea esta polémica. Los conceptos

de «innato», «hereditario», «instintivo» se encuentran dentro del mismo campo semántico y, aún peor, están contaminados con la idea de «determinismo» o de «fatalidad». Por el hombre de la calle, comportan la idea de que «está ahí dentro» y, para bien o para mal, forma parte de la naturaleza del niño. Científicamente, atribuimos la calidad de innato a un rasgo de comportamiento si muestra un cierto grado de organización cuando se manifiesta por primera vez. Un rasgo es hereditario si se puede poner en correlación con el de un antecesor de parentesco. Si un rasgo es hereditario lo podemos calificar de innato. Esta afirmación no tiene reciprocidad, es decir, no todo rasgo innato es hereditario. Puede ser innato como fruto de un proceso que ha tenido lugar durante el desarrollo fetal. Instintivo, hoy día, se suele aplicar más bien a los animales, pero traduce la misma idea de «comportamiento connatural a una especie». También es innato y hereditario (porque es parte de la dotación de la especie).

La parte de la genética

La genética define el desarrollo como «el paso del genotipo al fenotipo». Esta formulación casi no revela nada porque este «paso» implica un gran número de fenómenos complejos y en gran parte desconocidos; además, muchos de ellos no son del domi-

nio de la genética. Sin embargo, está muy extendida la creencia de que los genes no solamente determinan rasgos orgánicos sino también comportamientos. Es importante analizar hasta donde se extiende su influencia.

Los genes producen, en las células constituyentes del organismo, las proteínas que diferencian los diversos tejidos. Se encuentran en el origen de la formación de los órganos pero solo en la medida en que suministran la «materia prima» y crean condiciones de asociación celular. El desarrollo implica niveles de complejidad organizada superpuestos: formación de tejidos, configuración de órganos, conexiones neuronales. En cada uno de estos, y con repercusiones en el resto, «se toman decisiones» sobre la destinación del organismo en construcción. El sistema de genes interviene en el desarrollo sin embargo, simultáneamente, hay otros sistemas que también lo regulan.

Un aspecto que hay que tratar dentro del tema de la genética y el desarrollo es la herencia o la transmisión de elementos constitutivos del organismo de padres a hijos o dentro de familias. Dado que el vehículo de transmisión son los genes y dado que estos están en el principio del organismo, se deduce que, cuando entre parientes se constatan «elementos constitutivos orgánicos» iguales o semejantes, ha habido transmisión hereditaria. Este razonamiento, sin embargo, exige algunas aclaraciones. El primero es qué son «elementos constitutivos del organismo». Van desde sustancias bioquímicas hasta rasgos

de comportamiento; pueden ser positivos o negativos según si contribuyen a una mejor o peor adaptación del organismo. Los defectos de metabolismo, origen de malformaciones o enfermedades congénitas, son un caso típico. Identificar una sustancia bioquímica defectuosa en progenitores y descendientes es hoy día un asunto relativamente trivial; aquí el «elemento constitutivo del organismo» que se transmite está claramente definido. No pasa lo mismo con los rasgos de comportamiento, normales o patológicos, cuya delimitación es imprecisa.

En segundo lugar y no obstante lo dicho antes, se produce la transmisión de rasgos de comportamiento, tal como da testimonio la selección de razas animales. La sabiduría popular suscribe sin vacilaciones esta misma propuesta con las personas (cuando nace una criatura se le buscan «semejanzas»; ante un comportamiento determinado de un niño o niña se oye exclamar: «¡como su padre o su madre!»). Aquí hay que ser más cautos. El texto que sigue fundamenta científicamente esta cautela.

Una lacra vergonzante

La enorme variedad de razas de perros, de caza, pastores u otros es uno de los resultados de la selección animal, como también la que se lleva a cabo con el ganado vacuno, según si es para el toreo o para producir leche, carne, etc. La extrapolación de este proceso a la raza humana, aquello que se nombró eugenesia, ha estado, por contra, una de las lacras más vergonzantes, propuesta –¡todo se debe decir!– por científicos en nombre de la ciencia. Y no habla-

mos de los proyectos de selección racial –la búsqueda de la «pureza aria»– a la que se entregó el nazismo. He aquí por qué el tema de la herencia humana o de sus fundamentos está siempre bajo sospecha.

Para tratar fenómenos de tipo hereditario, hay que analizar los mecanismos de expresión genética. Por expresión de un gen se entiende el proceso por el que la información codificada en el ADN se traduce en una proteína: hormonas, enzimas, neurotransmisores. Estas sustancias, a su vez, tienen funciones diferentes como, por ejemplo, la hormona del crecimiento, los neurotransmisores o las proteínas que constituyen el tejido vascular. Los productos de la expresión de los genes, además, deben actuar coordinadamente para que al final aparezca el comportamiento. La multiplicidad de niveles y la complejidad que aquí se adivina imponen una gran cautela a la hora de certificar igualdades o semejanzas entre progenitores y descendientes.

En síntesis, atendida a la complejidad del sistema genético y de sus operaciones, hay que ser cauto a la hora de evaluar la transmisión de rasgos de comportamiento como la esquizofrenia, las adicciones, las disposiciones antisociales o las aptitudes artísticas entre padres e hijos. En primer lugar, porque muchas de estas transmisiones van asociadas a genes recesivos y para que se haga patente este rasgo es necesario que coincidan en el mismo lugar los provenientes por línea paterna y materna. En segundo lugar, en la

transmisión de un gen de comportamiento intervienen, en general, muchos genes; sus acciones se superponen. El sistema genético se autoregula dentro de leyes bioquímicas que son las que aprovechan los organismos para desarrollarse y vivir. En tercer lugar, el sistema genético interactúa con el sistema celular del que forma parte. Las asociaciones celulares (tejidos) están también regidas por sus leyes fisicoquímicas y regulan la acción genética. Dentro de las asociaciones celulares hay que destacar el sistema nervioso, que es el gran rector de la conducta del organismo. El sistema nervioso actúa sobre niveles inferiores de organización y sufre la influencia del entorno material. Tampoco debemos olvidar el sistema hormonal. A las cautelas científicas debemos añadir las secuelas sociales de la detección de genes defectuosos, ya que esta comporta casi indefectiblemente una denuncia y un estigma.

La naturaleza y el equipaje

¿Qué sentido tiene la noción de comportamiento innato? Históricamente, es una noción que surge de la antigua polémica sobre lo que pone la «naturaleza» en el «equipaje» del niño al nacer y en qué momento lo hace. Se sobreentiende que aquello que no pone «la naturaleza», lo debe aprender el niño. Alguien acuñó la célebre expresión de tabula rasa como metáfora

de una psique infantil en qué todo se debía adquirir. Finalmente, hay un sinfín de capacidades típicamente aprendidas, como son las habilidades instrumentales o la lectura y el cálculo. Por lo tanto, ya en su origen, el concepto de comportamiento innato es confuso, ya que en la especie humana lo que es innato y lo que es aprendido se conjuga en una gradación que adopta matices muy finos.

La idea de innato que hoy se maneja en la psicología científica es que numerosas funciones –perceptivas, motoras, de comunicación– poseen ya un núcleo de organización en la psique infantil. En otras palabras, la tabula no es rasa, sino que hay escritos unos rasgos tenues pero correctos. La calificación de innatos se reserva para aquellos comportamientos que tienen un nivel de organización no nulo al nacer el niño o muy poco después.

Ahora bien, esta referencia al grado o nivel de organización temprano de un comportamiento no resuelve aún la cuestión. Tradicionalmente se aceptaba que el bebé es el paradigma de la desorganización y la incapacidad; lo cual es inexacto. Descubrir, por lo tanto, que es capaz de girar levemente la cabeza cuando oye una campanilla de lado provoca la admiración del científico: ¡hay una coordinación innata entre el oído y la vista! Lo mismo pasa con otras coordinaciones que se producen quizá mucho más prematuramente de lo que tradicionalmente se aceptaba.

Afirmar que un carácter o una capacidad es innata equivale a reconocer que el sistema «niño» está pre-

dispuesto por la evolución a procesar una gama de estímulos que activan el desarrollo de capacidades. Ahora bien, como que estos estímulos llegan rodeados de ruido, esta primera organización del dominio consiste en seleccionar o focalizar dimensiones muy concretas. En otras palabras, en establecer filtros que constriñen la «amplitud de banda» de la percepción sensorial. Un ejemplo es la rapidez con que los bebés discriminan los sonidos lingüísticos de otros sonidos a los que están expuestos o el rostro humano de otras configuraciones ovales.

Continuidad o discontinuidad

La primera fase del desarrollo humano es «trascendental». No recorremos a esta palabra por su connotación enfática, sino por lo que significa etimológicamente: es trascendente aquello que se proyecta «más allá».

El árbol torcido

La creencia sobre la relación entre las primeras fases del desarrollo y las ulteriores está muy arraigada en la «psicología del sentido común». Lo ilustra, por ejemplo, la analogía del «árbol que crece tuerto y, por lo tanto, es difícil de dirigir» con que tantos maestros justifican algunas prácticas educativas. Uno de los presupuestos del psicoanálisis es el hecho de que muchos traumas de la persona adulta se remontan a acontecimientos de la época infantil. Uno de

los dogmas de fe de la psicología del desarrollo es que el establecimiento del vínculo social primordial es efectivamente trascendente para la criatura humana.

El principio subyacente de estas ideas es el de la continuidad entre una fase de la vida y las que la siguen. Sin embargo, cuando pasamos de hablar genéricamente de continuidad a establecerla mediante parámetros concretos, el panorama se hace desconcertantemente difuso. Resulta casi imposible de demostrar si unos niveles altos o bajos de sociabilidad, afecto, inteligencia que posee una persona en la infancia se corresponden o presagian también niveles altos o bajos de estas capacidades en la adolescencia o la edad adulta. Otra variante de la continuidad es la representación que el progreso inherente al desarrollo es regular, sin saltos ni estancamientos. Ciertamente, eso no se produce: en varios dominios un crecimiento monótono va seguido de una discontinuidad en forma de «irrupción». Por ejemplo, el primero (y reducido) repertorio de palabras del niño o la niña experimenta un aumento súbito al final del segundo año. Otro caso bien conocido es el «estiramiento» de la adolescencia.

Por otro lado, casi tan obvia como la idea de continuidad es la idea de que hay discontinuidades. O sino, ¿cómo podemos hablar de «fases» del desarrollo o de la vida humana? En el crecimiento físico se produce aquello que los anglosajones nombran *spurts* («aumentos súbitos»). Aparecen discontinuidades cuan-

do se comparan fases de la vida del mismo niño o niña. Hay criaturas muy inestables, «difíciles» en sus primeros meses, que después, casi sin que nadie se percate, se equilibran y tienen una segunda infancia fácil y agradable. O también el caso contrario: criaturas deliciosamente avispadas que «se estancan» en la escuela y no dan los frutos que prometían. Hoy día, se abre paso la idea de que en la fase posnatal hay períodos en que el progreso regular que caracteriza el desarrollo de los niños patente un paro momentáneo, un «compás de espera» en el que las criaturas se vuelven quejumbrosas, cargantes, buscan más contacto corporal con las madres y su sueño se hace más irregular. Se nombran períodos regresivos y se sitúan alrededor de los 2, 7, 12 y 18-21 meses de edad. Seguramente están relacionados con reorganizaciones intrínsecas del sistema orgánico infantil y acompañan cambios cualitativos en el dominio biológico y de comportamiento.

Desde su primera infancia, el ser humano es un sistema de auto organización acelerada: al comienzo estos cambios de estado están muy canalizados por la biología pero enseguida pasan a ser psicológicos. Eso significa que son progresivamente tributarios del retículo de relaciones del entorno cultural que los orienta y les da coherencia. Es cierto que las primeras relaciones de la criatura humana en el seno de la familia son personales, pero no son vividas conscientemente, no son seleccionadas por el bebé. Sin embargo, son las más trascendentes, ya que asientan el mar-

co de otras relaciones personales ulteriores. A medida que el niño o la niña multiplica sus relaciones con otras personas dentro de su entorno sociocultural recibirán «estímulos» de las personas con quien entran en relación y evolucionarán psíquicamente. Recordamos que, en primer lugar, los cambios psicológicos suelen ser imperceptibles (solo en retrospectiva aparecen como metamorfosis apreciables); en segundo lugar, que los cambios no son solamente un efecto de la relación con otras personas sino de la conjunción entre el estado del sujeto más los «estímulos» que provienen de fuera. Estas siempre desencadenan un nuevo estado: el hecho de que se traduzca a corto o largo plazo en comportamientos discontinuos con los anteriores depende sobre todo de la trayectoria de los estados anteriores del sujeto cambiante.

Todas estas consideraciones se contraponen con la creencia generalizada de atribuir los cambios de comportamiento de nuestros hijos a la acción de otras personas. Nuestra cultura está repleta de literatura folclórica sobre la influencia de los padres, los maestros y los amigos, al mismo tiempo que previene contra las influencias perniciosas de compañeros y extraños. Si por influencia se entiende que las «perturbaciones» o estímulos son la causa que el niño o la niña mejore o empeore, eso es incorrecto. Es la interacción entre las influencias de fuera y el estado o disposición del niño/niña lo que se traducirá en cambio o mera continuidad, cosa que tampoco exime de responsabilidad los que constituyen el entorno

al niño, una responsabilidad más grande cuanto este es más tierno y maleable.

Universalidad y diversidad

La teoría del desarrollo es un producto de la ciencia occidental. Lo es por diversas razones. En primer lugar, porque sus presupuestos de conocimiento son los que nuestro pensamiento científico considera únicamente válidos. En segundo lugar, porque los conceptos que lo articulan son abstracciones engendradas por una manera de pensar que es la nuestra. Y en tercer lugar, porque los niños que son objeto de su estudio son los niños más accesibles a los científicos (clase media, escolarizados, familia biparental). Entre sus presupuestos hay aquel que sostiene que el desarrollo biológico es el que realmente asienta los fundamentos del resto del desarrollo. Dado que las características de este desarrollo son las mismas para todos los niños, ¿es posible una teoría universal del desarrollo, es decir, válida para niños de todas las latitudes y culturas de la tierra?

La teoría del desarrollo de Jean Piaget da por hecho que sí. Él y sus discípulos crearon la representación de un niño en abstracto en quien se encarnaba la trayectoria ideal de la evolución psicológica que proponían. Le nombraron «sujeto epistémico». La postura de Piaget es congruente con la fundamentación

biológica de su pensamiento. Una de sus anticipaciones más notables es la que afirma que las etapas del desarrollo intelectual, que culminan con el razonamiento lógico, son universales. Desde los años sesenta, numerosos psicólogos con formación antropológica se han dedicado a verificar si realmente existe esta universalidad. Los resultados no confirman las expectativas de Piaget. Pero no por que no haya etapas o que estas sean diferentes de las nuestras, sino porque aplicar los conceptos piagetianos y las pruebas que él propone a niños de culturas exóticas puede resultar una tarea sin sentido.

Con la teoría de Vygotski en mano habríamos podido prever este resultado. Vygotski sostiene que psicológicamente, la persona es un producto de su cultura. En la medida en que las culturas son de una variedad fascinante, las personas también lo son. Hoy día, la psicología del desarrollo está más cerca de la tesis de Vygotski que de las de Piaget. O, si se quiere, tiende a dar tanta importancia o más a los aspectos diferenciales del desarrollo que a los universales. Sin embargo, los universales existen y debemos profundizar. Si partiésemos del principio que los innumerables niños que pueblan la tierra no tienen nada en común, entonces sería imposible que existiese una ciencia del desarrollo: habría que sustituirla por el conocimiento singular de cada niño aquí y allá.

Cualquier tratado de psicología del desarrollo intenta integrar dos facetas casi antitéticas: lo que hay de universal y lo que hay de particular en el desarro-

llo. En un ámbito muy global equivale a replantear la polaridad entre naturaleza y cultura. La perspectiva sistémica sostiene que en cada niño la naturaleza y la cultura forman, de entrada, una unidad compleja en interacción constante. La noción de acoplamiento estructural dice que aquello que cada niño llega a ser está asociado inextricablemente a la historia de las «perturbaciones» que ha ido recibiendo del entorno. Esta historia en su comienzo es bastante universal, pero solo en el comienzo. Enseguida está la influencia particular de cada entorno sociocultural. Si eso es así, no se puede dar por hecho que los estados del sistema en desarrollo constituyen una sucesión universal. Los niños nacen en sociedades que se han estructurado según los avatares de subsistencia, las normas y los valores peculiares que definen el comportamiento de sus miembros. En la medida en que cada cultura constituye un sistema de significaciones sui generis, un núcleo importante de estas incide en el desarrollo y, por lo tanto, se puede concluir que crean personas diferentes. No se trata de diferencias en el plan orgánico sino en su manera de «estar en el mundo». Cada pueblo ha construido, en cierta manera, la infancia y la adolescencia.

El psicólogo, que deberá trabajar con niños y adultos de culturas lejanas, debe ser bien consciente de que sus patrones de evaluación, diagnóstico y tratamiento son los de la cultura occidental, cosa que implica que pueden no ser los adecuados para resolver los problemas que afronta como profesional.

Evidentemente, eso no es incitarlo a una inmersión forzosa en la cultura de las personas africanas o asiáticas con las cuales trata, sino a ser extremadamente respetuoso y abierto en su «visión del mundo», ya que muchas peculiaridades psicológicas (que más de una vez se interpretan como carencias) plantan aquí sus raíces.

Por qué hay infancia

Si alguien se pregunta ingenuamente por qué existe el desarrollo, por qué hay una infancia, hay que buscar la respuesta en la historia de la especie. La biología sostiene que los organismos vivos obedecen dos imperativos: sobrevivir y asegurar la continuidad de la especie. La organización biológica debe procurar que lleguen a su fase reproductora. La fase vital que precede esta última es la del desarrollo. Consiguientemente, la biología define el desarrollo como el período que transcurre desde la constitución del cigoto hasta la madurez sexual.

Cuando abordamos el desarrollo en perspectiva comparada se constata que su duración tiende a alargarse a medida que se asciende en la escala filogenética. Eso se debe al hecho de que las especies inferiores y las superiores utilizan diferentes estrategias reproductivas. Las especies superiores «han optado»

por alargar la fase de crecimiento y maduración orgánica que precede la madurez reproductiva.

Esta prolongación es máxima en la especie Homo. Un desarrollo más prolongado comporta una plasticidad orgánica y, por lo tanto, abre la puerta al hecho de que se introduzcan transformaciones en ciertos individuos, algunas de las cuales son susceptibles de pasar a los descendientes.

El ser humano es la especie que tiene un desarrollo encefálico máximo y eso se debe, entre otras causas, al hecho de que nuestro cerebro crece desde el principio a un ritmo más rápido que el resto del cuerpo (heterocronía) y además crece durante más tiempo. Este crecimiento, ha tenido un límite durante la fase fetal porque la postura bípeda que adquirieron los humanos provocó un estrechamiento de la pelvis femenina, cosa que entraba en conflicto con un engrandecimiento excesivo del cerebro fetal. El «compromiso» comporta que el niño nazca en un estado de precocidad neurológica y que el comportamiento de la hembra humana se ajuste delicadamente a la incapacidad motora de su criatura y a un período más grande de dependencia. La primera infancia se ha convertido, pues, en una fase de intensa relación adulto-niño (madre-hijo) en que se tejen vínculos afectivos y se llevan a cabo un gran número de aprendizajes típicamente humanos.

Por lo que respecta a las pautas de crianza, han surgido maneras más flexibles de intercambio con el medio que las de las especies inferiores. La incorpo-

ración y transmisión de información, que los individuos necesitan para su supervivencia, no se transmite inmediatamente a través del sistema genético sino que se logra a lo largo del desarrollo. Por lo tanto, la evolución favorecerá la emergencia de mecanismos nerviosos aptos para ajustar el comportamiento a la experiencia (aprendizaje). Otros aspectos que hay que considerar en esta cascada de fenómenos son los siguientes. Al aumentar el número de niños, su presencia dio ocasión a formas cada vez más especializadas de intercambio entre adultos y criaturas: transmisión cultural. Es posible que, gracias a la presencia de los niños, ciertos desencadenantes de la agresividad hayan sido eliminados. El comportamiento adulto hubo de adquirir (como requisito y consecuencia de su dedicación a la prole) una plasticidad más grande. Todo eso son pistas que nos llevan a descubrir y a dar relieve a la inmadurez.

Las perspectivas biológica y social

El modelo biológico

La aproximación al concepto de desarrollo más tradicional proviene de la biología. Tiene una razón de ser histórica: la ciencia experimental abordó la cuestión del desarrollo el siglo XVIII a partir del estudio de los fetos animales. El enigma de la configura-

ción de los órganos y los aparatos corporales (desarrollo morfológico) centraba su interés científico. La medicina, por otro lado, en su afán de asegurar la vida del bebé y de la madre, busca comprender mejor los mecanismos biológicos que actúan en la fase temprana del nacimiento y en el primer desarrollo. Además, hay que atribuir a la naturaleza las transformaciones más notables en las primeras fases de la vida: crecimiento, aprender a caminar, aparición del lenguaje. He aquí, pues, que el estudio del desarrollo empiece por aquí.

Desde un ángulo biológico, el desarrollo consiste en una sucesión de transformaciones que experimenta el sistema viviente en su organización a lo largo del tiempo. Eso hace referencia a lo que es observable: el desarrollo es metamorfosis, es decir, cambios en la estructura orgánica y subsecuentemente en sus funciones (comportamiento). Estas transformaciones, irreversibles y acumulativas, abocan a niveles de organización más complejos, lo cual plantea la cuestión de la emergencia de grados de organización progresivos sin posibilidad de retorno (la flecha del tiempo solo va en un sentido). La idea de desarrollo connota la noción de «estado final de la organización». La sucesión de transformaciones propias del desarrollo constituye una especie de «trayectoria» que termina en una fase final estable (estabilidad que no excluye transformaciones, aunque a un ritmo diferente).

Todo eso remite a una cuestión intrigante: ¿qué provoca que un organismo en estado de equilibrio, aunque sea temporal, salga de este y vaya a un nivel superior? Por ejemplo, vemos un niño que va a cuatro patas armónicamente, ¿qué le impulsa a ponerse derecho? Si con sus gestos y vocalizaciones se hace entender bastante bien, ¿qué le empuja a aprender el lenguaje articulado? Si en el ámbito social entiende las relaciones de parentesco y la jerarquía, ¿cómo es después capaz de extender estos razonamientos a relaciones entre cantidades abstractas y crear nociones como las de orden, inclusión o proporcionalidad? Estos interrogantes están relacionados con el espinoso problema de la causalidad, uno de los temas filosóficos por excelencia. La teoría de sistemas, aplicada al organismo infantil, ofrece algunas ideas para resolver esta cuestión. No nos podemos parar aquí. Solo reafirmamos que el fenómeno del desarrollo no se puede abordar desde el ángulo de la causalidad clásica.

¿Hay un estadio final del desarrollo? La biología contesta afirmativamente: el desarrollo se puede dar por acabado cuando el organismo llega a la fase de madurez reproductora. Sin embargo, en la especie humana el desarrollo no se acaba al llegar a la pubertad. Los adolescentes se continúan desarrollando incluso biológicamente y, por supuesto, psíquicamente. En realidad, en el desarrollo humano no hay estadio final.

El modelo socio genético

El enfoque socio genético sostiene que el desarrollo, en su dimensión psicológica y específicamente humana, se lleva a cabo en el seno de la relación social. El teórico de esta postura es Lev S. Vygotski, un psicólogo ruso que vivió entre 1896 y 1934. Vygotski sostiene con insistencia que la configuración del psiquismo humano se lleva a cabo dentro de la relación social, es decir, gracias a la mediación de los humanos. En el hombre, esta mediación va infinitamente más lejos de lo que apreciamos en los animales porque está regulada por el lenguaje.

Vygotski abordó de manera muy esquemática el proceso psicológico por el que lo que es significativo para el adulto pasa a serlo también para el niño. La vida psíquica del niño se inicia en la comunicación con el adulto, comunicación que se lleva a cabo mediante los signos (gestuales y lingüísticos). En un primer momento, el niño no los entiende, pero es partícipe de la situación, y eso hace que «conecte» con su interlocutor. Para Vygotski, este proceso es típicamente «intermental»; en este reside la aprehensión del signo que pasa a instalarse en la mente del niño, es decir, pasa a ser «intramental». Si la mente se construye con la mediación de los signos, cabe pensar que el proceso de comprenderlos, de «hacérselos suyos», es fundamental en el desarrollo infantil. A eso se refiere Vygotski cuando habla de interiorización, concepto central en su pensamiento.

La aproximación ecológica de Bronfenbrenner

En 1979 el psicólogo norteamericano Bronfenbrenner define con coraje una perspectiva anti convencional sobre el desarrollo inspirada en la teoría sistémica. Bronfenbrenner parte de la idea de que el desarrollo del niño está situado en instancias o instituciones (la familia, la escuela, los grupos de amigos o de esparcimiento), que él llama «ámbitos» (en inglés, *settings*). En cada uno de estos ámbitos, el niño es iniciado en actividades típicas, teje relaciones con las personas (adultos o niños) y, al mismo tiempo, empieza a desarrollar roles sociales. Bronfenbrenner señala que cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencia y que el desarrollo consiste en integrarlas armónicamente a lo largo de la vida. Los dos ámbitos que acogen el niño inicialmente son la familia y la escuela.

Asociada a la noción de ámbito, Bronfenbrenner introduce la idea de transición ecológica: se produce cada vez que el niño entra en un ámbito nuevo. Por definición, una transición ecológica se caracteriza por un cambio en las actividades, las relaciones y los roles de las personas que lo pueblan. La transición ecológica primordial es, evidentemente, el nacimiento. No solamente para la criatura sino también para los padres. Otras transiciones ecológicas típicas de la primera y segunda infancia son la entrada a la guardería o a la escuela, el paso por los varios grados

de esta, un traslado de localidad (emigración en el caso más extremo), una separación familiar (muerte o divorcio), un internamiento hospitalario, el veraneo, etc.

Dentro de la concepción ecológica del desarrollo, las transiciones son un acontecimiento no solamente normal sino potencialmente positivo y se deben conducir de manera que impulsen el desarrollo psicológico del niño. ¿Por qué debemos valorar positivamente la transición ecológica? Porque es inherente a la ampliación del tejido de relaciones humanas, a la diversificación de actividades y roles.

Hay otros ámbitos, fuera de la experiencia del niño, que ejercen una influencia indirecta en su desarrollo. Un ejemplo evidente es el del trabajo de los padres. En la primera educación de los niños no solamente incide que los padres trabajen fuera de casa (prestaciones de «canguros», dosificación del tiempo de atención personal), sino que los avatares del mundo laboral repercuten día a día en la organización de la vida familiar y la relación de los padres con los hijos. Estos ámbitos inaccesibles al niño, pero con influencia en su desarrollo, constituyen para Bronfenbrenner el exosistema. Otro caso típico de ámbito perteneciente al exosistema es la televisión.

Finalmente, hay un último círculo alrededor del proceso de desarrollo: es el constituido por las instituciones sociales a gran escala –políticas, religiosas, profesionales– que influyen en la legislación y en la organización de la vida de los ciudadanos. Es el ma-

crosistema. Conectado a los ámbitos político y económico (nacional e internacional) hay el sistema de valores sociales que orienta globalmente la actividad social: metas deseables, actividades preferibles.

EL PRIMER MES

La mayoría de los autores consideran que el período neonatal comprende el primer mes de vida del niño o niña. Es una fase en que el neonato, después de la dramática transición del parto, pone a prueba la capacidad de adaptación con la que lo ha dotado la naturaleza. Se trata fundamentalmente de una adaptación de su sistema de regulación interno (visceral y nervioso) a las nuevas condiciones de vida post fetal, que se caracteriza por un aluvión de estímulos que le llegan en el ejercicio de sus transacciones (nutritivas, respiratorias, sensoriales) con el entorno que acaba de estrenar.

El parto

Si alguna transición ecológica de las que describe Bronfenbrenner es prototípica, se trata seguramente

del parto. A lo largo de la gestación, el organismo infantil está materialmente acoplado al organismo materno. A partir de él se crea su propia organización (paralela y semejante a la de la madre). Este acoplamiento material se rompe en el parto y es sustituido por otro tipo de acoplamiento: el psicológico. La transición ecológica se puede describir como el paso de la relación biológica a la psicológica.

La transición ecológica del parto también es objeto de varios ámbitos de análisis. En primer plano suele aparecer el ámbito médico que se preocupa de todo aquello que contribuye a un «parto feliz». En segundo plano está el ámbito de atención psicológica, necesario para la madre y el neonato. Hoy la neonatología está bastante dotada de medios para asegurar la vida a los niños prematuros. Como contrapartida, las prácticas de la obstetricia y el cuidado médico neonatal tienden a acaparar todo el ámbito ecológico de las unidades de maternidad hospitalarias. Se corre el peligro de «deshumanizar» el parto. Eso significa quitar importancia a la relación psicológica que se debe establecer entre madre e hijo, que es el primer escalón de la relación social amplia en que el niño desarrolla el potencial humano.

Winberg y De Château critican indirectamente la frialdad aséptica y la ausencia de asistencia social que a menudo sufre una parturienta. En otras sociedades más primitivas (o la nuestra de antaño) «la ritualización extremada que acompaña todo lo que rodea el embarazo, el parto y el período que viene inmediata-

mente después amortigua los riesgos materiales que acechan la madre y el hijo al mismo tiempo que hace disminuir los sentimientos de ambivalencia e inseguridad que hoy día sufre la madre».

Finalmente, en el parto se da casi todo el protagonismo a la madre, pero también la criatura contribuye decisivamente a este paso. Es la criatura quien «decide» ponerse en camino; pugna cuando desliza por el canal del parto; una vez fuera, debe reaccionar dando entrada de aire a los pulmones; y, como veremos en seguida, debe emitir las primeras señales que indican que es un ser humano, para ser más bien acogido por aquellos de quien depende totalmente en esta primera fase de su existencia.

La relación de la madre con el neonato

Entre el neonato y la madre se debe tejer un estrecho lazo de relaciones que expanden y complementan las que han ido constituyendo la fase prenatal. Estas relaciones no son solo biológicas, ni solo psicológicas: son típicamente psicobiológicas. Ponemos por caso el amamantamiento y la termorregulación. Por medio del amamantamiento la madre hace la función que se podría considerar exclusivamente biológica: nutrir el niño o la niña. Pero la situación de amamantamiento (la posición de la criatura sostenida por la madre, las miradas mutuas que se dedican, lo

que la madre le dice al bebé, el contacto corporal) va más allá del análisis que un biólogo (o un especialista en dietética) podría hacer sobre este acto. K. Kaye ha demostrado que el hecho de que las criaturas humanas dejen de succionar mientras maman hace que las madres les dirijan palabras amorosas o los acaricien para que acabe de «pasar» la leche. En otras palabras, de la situación de amamantamiento emana la relación psicológica interpersonal. No es estrictamente necesario, para lograr estos efectos, que se dé de mamar al niño con leche materna. Al margen de eso, los especialistas son unánimes al celebrar las excelencias de la leche materna ante de los sucedáneos.

El segundo aspecto es la termorregulación. Las crías de mamífero necesitan el calor que la madre los proporciona con su contacto piel a piel. También la necesita la cría humana, aunque se tape con ropa. Pero la psicología ha demostrado que el contacto piel a piel tiene otros efectos sedantes y de equilibrio psicológico.

Hacia los años setenta, en algunas clínicas maternales de Estados Unidos y de Suecia también se hizo la experiencia de colocar los bebés desnudos sobre el cuerpo de la madre, en contacto muy íntimo, piel a piel, poco después del parto. No es evidentemente el aspecto termorregulador el que llevó a hacer esta práctica, sino evaluar los posibles beneficios psicológicos.

El experimento de Winberg y De Château

Winberg y De Château, después de una experiencia con dos grupos de madres –unas tuvieron las atenciones habituales y a las otras se les proporcionó un contacto intensivo–, concluyen que un mayor contacto determina diferencias pequeñas pero significativas en la manera en qué la madre y la criatura se adaptan mutuamente. Estos autores explican que cuando el bebé yace desnudo sobre el cuerpo también desnudo de la madre, ella le abraza, escucha su voz amorosa y hay un encuentro de miradas, se produce un intercambio de señales temprano que desencadenan en la madre el complejo de conductas de cría que se sincronizarán exquisitamente con los requerimientos del niño. La investigación de Winberg y De Château nos dice que las diferencias que habían constatado al comienzos en los niños ya no eran perceptibles cuando cumplían los tres años. Un contacto intensivo (piel a piel) facilita que la madre y el hijo establezcan una buena relación, pero no es una condición *sine qua non*.

El bebé como organismo adaptado

La representación social del bebé tiende a considerar esta fase del desarrollo como una época de tránsito hacia la edad del «uso de razón». La visión del psicólogo del desarrollo es otra. Una de sus tesis fundamentales –extraída del modelo darwinista– es que la primera infancia es «lo que es» porque ha evolucionado durante miles de años no tanto de cara a la adultez, sino para satisfacer sus exigencias de adaptación inmediatas. El antropólogo norteamericano M. Konner, célebre por sus estudios sobre los bosqui-

manos, se vale a menudo de estas reflexiones como fruto de lo que había observado en las criaturas de aquel pueblo aún tan primitivo:

> «Muchos psicólogos están dispuestos a reconocer, en teoría, la importancia de la perspectiva evolucionista, pero muy a menudo se limitan a tener en cuenta el niño como un ser en desarrollo que dará ocasión a un organismo plenamente adaptado (el adulto). Eso último es cierto, pero no justifica que releguemos a un segundo plano el hecho de que cualquier niño es, por encima de todo y en cada instante de su desarrollo, un organismo adaptado. Sobrevive y al mismo tiempo se desarrolla. Como en muchos pueblos aún técnicamente retrasados, la mortalidad en los niños bosquimanos es muy alta en los primeros cinco años de vida. Eso quiere decir que las presiones selectivas durante la primera infancia deben ser muy intensas aunque no las conozcamos bien. Es como si la selección actuase pidiendo: "Probemos si este niño es apto para sobrevivir". Y no: "¿Cómo llegará a ser cuando crezca?".»

Este nuevo ángulo de enfoque ha significado un giro copernicano en nuestra manera de ver al bebé en su etapa neonatal. Al principio de siglo, William James le describía –en una frase que se ha hecho célebre– inmerso en un mundo de excitaciones y sonoridades confusas (*blooming buzzing confusion*). Poco a poco, nos hemos percatado de que el bebé está más bien organizado de lo que se creía. La organización es la base de su adaptación, es decir, de su supervivencia. Para descubrirla y admirarla en su perfección

sencilla se debe tener claro, antes de nada, qué manifestaciones la caracterizan y como se las debe hacer brotar.

Desde el punto de vista neuromuscular, los movimientos reflejos constituyen una de las organizaciones primordiales del neonato. Son reflejos típicos: la succión, el hecho de cerrar la mano cuando se le coloca un objeto sobre la palma, girar el rostro cuando se le estimula suavemente el ángulo de los labios (busca del pezón), el reflejo de «avanzar» (el bebé sujetado por las axilas en posición erecta hace pasos alternativas encima de un apoyo fijo) y el de Moro (el bebé se sobresalta, y abre y cerca los brazos sobre el cuerpo, si se golpea súbitamente su almohada o, si después de incorporarlo se le deja caer sobre la cuna).

Los reflejos desaparecen poco a poco en los primeros meses. La neuropediatría atribuye mucha importancia al examen de los reflejos a la hora de diagnosticar posibles patologías en el sistema neuromuscular del bebé. Para el psicólogo, los reflejos tienen menos interés, aunque algunos –particularmente los de succión y prensión– son la manera peculiar que tiene el niño de aprehender el mundo. Con todo, los reflejos son el punto origen del proceso de organización de la acción.

LA COORDINACIÓN DEL MOVIMIENTO

El movimiento es la capacidad psíquica por excelencia. Es una capacidad intrínseca a los organismos que constituyen el reino animal. ¿Por qué aparece el movimiento en la evolución de la vida? Los vegetales han resuelto el problema de la alimentación a partir de los nutrientes que tienen al alcance en un entorno inmediato –el suelo, la atmósfera–, que es sumamente estable. Los animales han evolucionado hacia una alimentación vegetal y animal. Eso se traduce en el imperativo de buscar alimento o huir para no ser el alimento de los otros.

El movimiento no solo evoluciona como favorecedor de la alimentación, sino que también interviene en la reproducción: las células germinales se fusionan después de su «encuentro» y esta implica desplazamientos, ya sea el de los organismos paternos, de las semillas o de otros artificios en que son transportadas. En los animales, el movimiento se produce

gracias a unas partes especializadas que nombramos órganos motores: cilios, tentáculos, alas, patas. Los órganos motores constituyen la parte visible del aparato motor. Hay otra parte no inmediatamente visible pero crucial en la realización del movimiento: el sistema nervioso. Los biólogos opinan que el sistema nervioso ha emergido en la evolución y se ha perfeccionado para lograr movimientos más eficientes. En los animales, el movimiento no se limita a los desplazamientos. Aparece también vinculado a funciones de relación social. Son los movimientos señalizadores que intervienen en la comunicación. Una categoría de estos movimientos que hay universalmente en el reino animal es la que tiene lugar en los encuentros sexuales: su función es servir de señal de disposición en el apareamiento.

En los humanos, el movimiento se convierte en acción. El recurso a los instrumentos para transformar la madera, la piedra, los metales es un ejemplo claro de acción. El órgano humano que por antonomasia está involucrado en la acción es la mano. En la acción y, en cualquier movimiento corporal, no solamente intervienen los sistemas muscular y nervioso, sino también, el sistema perceptivo, que es parte integrante de cualquier acto motor.

La psicología clásica concebía cualquier movimiento como un fenómeno que se puede descomponer en tres fases. Primero, hay una sensación que «viaja» de los órganos periféricos (sentidos) al centro nervioso; allí se percibe la acogida y se produce

una «orden de acción»; esta se transmite al órgano adecuado, que la ejecuta por medio del movimiento. Esta concepción, fuertemente influida por el modelo del arco reflejo ha estado sustituida por otra que sostiene que la percepción y el movimiento propiamente dichos están integrados en un complejo funcional indisoluble. Es decir, la percepción interviene en el curso de cualquier movimiento, y asegura la necesaria coordinación de los músculos, la intensidad de la fuerza que aplican y la regulación de las trayectorias de desplazamiento que hay en juego. Precisamente, para subrayar esta integración de lo que es perceptivo y lo que es motor se ha creado el concepto de acción.

Un estudio complejo

Aunque la noción de «desarrollo del movimiento» es intuitiva (sobre todo para los padres que siguen los progresos motores de sus hijos en los dos primeros años de vida), su estudio es más complejo de lo que permite entender la naturalidad de las conquistas infantiles.

Hay dos grandes categorías de formas corporales: las posturas (estáticas) y las configuraciones de movimiento (dinámicas). Un ejemplo de estas últimas es la locomoción o la carrera. Al límite, se podría considerar cualquier movimiento como una sucesión de posturas. Algunos autores comparan esta sucesión de

formas con una «melodía». La descubrimos gracias a las técnicas de fotografía actuales en cualquier exhibición de velocistas, nadadores o gimnastas, reproducida a «cámara lenta». Tenemos, probablemente, una capacidad de percepción innata de lo que es una «buena forma» de movimiento. De aquí nace la valoración estética y el cultivo del movimiento como arte (ballet, exhibiciones gimnásticas, patinaje artístico).

Una clase de movimientos muy importante es la compuesta por una sucesión de configuraciones idénticas recurrentes. Es el caso de la locomoción y la carrera o también la natación; en los niños pequeños, la succión y el pataleo. Son los movimientos llamados rítmicos. La calidad rítmica es una característica del movimiento que encontramos en todo el reino animal, desde el galope elegante de un caballo hasta el majestuoso aleteo de las águilas. Los fundamentos se encuentran en la naturaleza del sistema nervioso, que funciona también de acuerdo con estados recurrentes de carga y descarga. Es evidente que la repetición de una misma configuración «elemental» permite una gran economía y eficiencia en la ejecución del movimiento. Además, desde el ángulo social, permite a individuos diferentes asociar los movimientos respectivos para poder hacer un esfuerzo cooperativo. Un caso típico es el de los remeros en competición o el de los soldados que desfilan.

Tanto la postura como el movimiento implican una actividad nerviosa. Como se sabe, el sistema nervioso siempre se encuentra en un cierto nivel de ex-

citación. Por medio de los nervios que llegan a los músculos, la excitación nerviosa repercute en un estado de tensión muscular permanente, aunque variable. Es el tono muscular.

Una razón de su existencia es que en el cuerpo existe un campo de fuerzas físicas como la gravedad y la presión atmosférica; la reacción del cuerpo a estas fuerzas es precisamente el tono muscular. El tono es inherente a la vida; solo desaparece cuando morimos. Los humanos tenemos la capacidad de percepción háptica, o sea, del tono de otra persona por medio del tacto. Eso es particularmente cierto en los niños pequeños. La percepción intersensorial permite, además, que los adultos seamos capaces de apreciar visualmente el tono muscular de las personas. Eso nos da una vía de acceso a los estados de ánimo (o de excitación nerviosa) y, consecuentemente, percibimos las personas como «tensas» o «relajadas», «rígidas» o «distendidas». Por este camino podemos explicar también que los términos postura y actitud sean ambivalentes: se refieren tanto a la configuración corporal como las disposiciones de ánimo de nuestro interlocutor.

Las escuelas de estudio

Aunque sea un poco comprometedor hablar de escuelas en el estudio del movimiento es cierto que se

pueden distinguir unas líneas de trabajo que se centran en diferentes aspectos del movimiento y ofrecen modelos explicativos propios. Resumiremos los más importantes.

La escuela americana: Arnold Gesell

En la primera mitad del siglo xx, Arnold Gesell estudia el desarrollo del comportamiento humano desde la vertiente del crecimiento y la motricidad. Este autor está muy influido por los avances de la embriología, que desvela como la forma y el movimiento emergen en los animales –en la fase fetal o larval– al mismo tiempo que el sistema nervioso extiende sus ramificaciones por el organismo. En este marco, Gesell sostiene que en el feto humano hay conducta desde el momento en que hay tono, postura y movimiento por tenues que sean. Gesell hizo una descripción minuciosa de las configuraciones posturales del niño conforme crece y estableció unos hitos prototípicos del desarrollo: «etapas» de voltear, arrastrar, gatear y bipedestación. Según él, esta progresión regular de «formas y etapas» solo es fruto de la maduración neuromuscular.

A partir de aquí, Gesell concibe el desarrollo del movimiento como siguiendo dos ejes corporales: uno vertical y otro horizontal. La maduración corporal progresa en dos direcciones: de la cabeza hacia los pies y del eje de la columna hacia los brazos y la mano. La primera conquista del bebé será sostener

la cabeza, enseguida se reforzará su cintura escapular y después la pelviana (con lo cual se podrá sentar); finalmente, las piernas y los pies, que lo harán apto para caminar. Paralelamente, moverá primero todo el brazo en bloque y, poco a poco, articulará la mano, los dedos, hasta que, al fin, los controlará independientemente (pinza del pulgar y el índice).

De Gesell conservamos una descripción minuciosa de la progresión del movimiento global corporal. Sin embargo el nivel de la descripción (lo que es) se debe separar cuidadosamente del de la prescripción (lo que debe ser). Esta confusión de niveles suele tener un efecto pernicioso adicional: es la creencia de que los progresos posturales y motores en el primer año de vida se producen en fechas concretas siguiendo un calendario supuestamente universal. De aquí nacen las versiones vulgares de niño «motrizmente retrasado» o «avanzado» y las consecuencias de comparación social que eso implica en ámbitos familiares.

La escuela francesa: la psicomotricidad

La pediatría (o lo que hoy nombraríamos neurología) francesa adoptó el término de psicomotricidad para plasmar la idea de que en el niño la afectividad, la inteligencia y el movimiento constituyen un todo indisoluble. Dupré –a quien se atribuye la paternidad del concepto– lo elabora a partir de la práctica clínica con niños que presentaban cuadros de retraso o de descoordinación motora generalmente con defecto

de tono muscular. El concepto de psicomotricidad es el «adelantado» de una nueva concepción sobre el ser humano que rompe radicalmente con la tradición (francesa) cartesiana que proclamaba la dualidad irreducible entre el soma y la psique. Esta nueva concepción del individuo humano se plasmará en la noción de esquema corporal.

La psicomotricidad propone que hay una especie de núcleo primordial de organización psíquica en la criatura humana en la que el movimiento es el elemento articulador fundamental y, a la vez, el índice sobre el cual se traza la frontera entre lo que es normal o patológico. De aquí la importancia que adquiere el examen neuropsicológico del bebé basado en la observación de sus reacciones reflejas. El estudio del desarrollo psicomotor sobrepasa, de largo, el del desarrollo del movimiento propiamente dicho. Su ambición es dar cuenta del desarrollo de la capacidad del niño de actuar y también de su vivencia de actor abierto a un medio que él transforma.

De acuerdo con estas premisas, el desarrollo psicomotor se concibe como un proceso en que se van diferenciando diversos planos a partir del núcleo original tripartito «afectividad-inteligencia-movimiento». Son los siguientes: desarrollo motor, desarrollo de la praxis y desarrollo del esquema corporal.

El primero (motricidad) estudia la progresión del tono muscular en el niño, ya que es él quien constituye la trama del movimiento. Simultáneamente van apareciendo formas posturales y movimientos tipo:

arrastrar, gatear, caminar, correr. Todos se construyen y afirman a la vez que se practican. Culminan en la fase de automatización.

El segundo plano de desarrollo es el de la praxis o, en términos más familiares, el de la coordinación de los movimientos para lograr objetivos que el niño se fija. Este es el gran tema que Piaget desarrolló en su teoría del desarrollo sensorio motor que expondremos en el apartado siguiente. Aquí queda mencionada su conexión con la psicomotricidad.

El tercer plano de desarrollo psicomotor es el del esquema corporal. Quizá es este el tema más original de la escuela francesa de psicomotricidad. Como su nombre indica, es un «esquema» hipotético que el niño va construyendo de su cuerpo, entendiendo por esquema no una imagen estática, sino una representación del cuerpo como instrumento de acción. Cada individuo construye este esquema para sentir el propio cuerpo y sentirse, mediante este, capaz de actuar eficientemente en el entorno. En el esquema corporal, por lo tanto, hay las sensaciones. Hay, sin embargo, una instancia que las integra junto a las experiencias de la actividad externa corporal y donde, en cierta medida, se «diseñan» las acciones que se deben hacer. El esquema corporal se concibe como el principio organizador de actividades en el espacio que se abre ante de cada uno, un espacio que requiere ser estructurado a partir de un punto de referencia: mi cuerpo «vivenciado» como principio de actividad. La

orientación espacial y la lateralidad son sus manifestaciones más primordiales.

No se debe pasar por alto que el niño evoluciona en un «espacio social», que influye de manera decisiva en la construcción del esquema corporal. Así, el niño no toma conciencia de sus posibilidades de acción por él mismo (como un actor solitario), sino también como consecuencia de la evaluación que su entorno social hace constantemente de las habilidades que adquiere. El esquema corporal guarda por todo eso relación con su «yo» (identidad personal).

Cuatro etapas de acción

Presentaremos una revisión práctica del desarrollo del movimiento inspirado en las ideas tanto de Gesell como de la psicomotricidad. Se basa en la integración de las dimensiones motrices y sensoriales inherentes a toda acción. Consideramos cuatro grandes etapas en el desarrollo del sistema de acción: la homolateral, la bilateral, la contralateral y la lateralidad.

La fase homolateral

En la primera fase de desarrollo sensoriopsicomotor, la coordinación entre percepción (visual, auditiva) y movimiento empieza a establecerse a cada

lado del cuerpo independientemente. Los movimientos del niño son producidos o por el lado derecho o por el izquierdo, nunca simultáneamente. Una de las posturas más características del período de monolateralidad alterna es el reflejo tónico cervical (RTC): el niño, de boca arriba y con la cabeza hacia un lado, extiende el brazo y la pierna de aquel mismo lado a la vez que flexiona los del lado opuesto.

En la fase homolateral (hasta los cuatro meses), solo es funcional la periferia del campo de la retina y la visión central es de una precisión muy escasa. Cuando percibe un objeto (por un lado), activa solo los miembros de este mismo lado.

Es importante estimular al niño por ambos lados en esta fase: cuando mame o se le dé el biberón, la madre lo debe poner tanto del lado derecho como del izquierdo; cuando le presente visualmente los objetos o le haga sentir sonidos, debe procurar que unos y otros provengan tanto de la derecha como de la izquierda. Con eso se pretende de evitar la formación de circuitos preferenciales por un solo lado. Es muy recomendable que, mientras el niño está despierto, se mantenga de boca arriba. En esta postura, el bebé puede activar mejor las extremidades y puede multiplicar las experiencias sensoriales. La configuración de movimiento típica de la fase homolateral es el volteo: el niño adquiere la capacidad de cambiar la posición de boca arriba (supina) por la de bruces (prono).

La fase bilateral

Los humanos somos organismos de simetría bilateral y la actuación coordinada de nuestras extremidades exige organizar la simultaneidad o la complementariedad de los movimientos. En la fase bilateral empieza la construcción de la línea media corporal, un eje vertical de referencia que es parte constitutiva del esquema corporal.

Esta integración se abre con los «encuentros» de la vista y de las manos en la zona media del cuerpo. El sistema visual motor empieza a coordinar el movimiento de ambos ojos. En esta fase, hay un barrido simultáneo y una superposición de imágenes, pero aún no hay enfoque adecuado. Los ojos del niño hacen enfoques «por saltos», por planes discretos y sucesivos. En esta fase puede ser que al alargar el brazo para lograr algún objeto llamativo, yerre el blanco y deba ajustar el movimiento por la técnica de ensayo-error. Sin embargo, una vez se haya apoderado del objeto, la vista lo percibe entonces con mayor nitidez. Por lo tanto, el tacto habrá servido al bebé para «calibrar» el enfoque visual.

La actividad motriz por excelencia ahora es arrastrarse. Un arrastramiento que primero es circular (el niño, de bruces, intenta girar sobre su vientre) y después lineal. Para el niño surge ahora el entorno de todo «lo que es alcanzable». Es muy recomendable que se favorezca el arrastramiento del niño colocándolo en un suelo sólido; se le deben ofrecer estímulos

adecuados a una distancia un poco superior a la longitud de su brazo. El arrastramiento estimula y desarrolla la musculatura dorsal de la misma forma que la posición boca arriba lo hace con el abdominal.

La fase contralateral

El arrastramiento rectilíneo es el patrón de desplazamiento más sencillo en que hay una coordinación entre ambos lados del cuerpo. Si grabamos en vídeo la acción de «reptar» de un niño y después la pasamos a cámara lenta descubriremos que el desplazamiento del brazo derecho se combina con el de la pierna izquierda, ambos en el mismo sentido, mientras que la otra pareja, brazo izquierdo-pierna derecha, van en el sentido opuesto. Ha emergido la primera configuración de movimiento contralateral.

Un efecto de las conexiones hemisféricas cruzadas es el perfeccionamiento de la visión binocular. La percepción visual ya no se limita a la superposición y el ajustamiento de las imágenes procedentes una de cada ojo. Ahora el cerebro será capaz de construir una sola imagen y situar el objeto en el espacio que ya es tridimensional. El beneficio inmediato es que los movimientos de alargada y contacto ganan precisión.

Todos estos fenómenos están influidos también por las experiencias del niño que tienen lugar en el entorno social, que facilita, corrige y regula su actividad. Así como es recomendable que la criatura practique el arrastramiento, también lo es que gatee. El

gateo es otro patrón contralateral. Gracias a la acción de gatear, el niño ajustará el ángulo de los fémures con el tronco, fortalecerá a la cintura lumbar y, cuando se lance a la persecución de objetos que le motiven, perfeccionará su visión en profundidad. La posición de sentado aparece naturalmente en la etapa de gatear cuando el pequeño hace una pausa en su «carrera» y se deje caer de lado, pero manteniendo el tronco vertical. A partir de ahora su sistema postural está adaptado: si se le sienta antes de hora, puede forzar la espalda, provocar el bloqueo de las manos y perturbar el aprendizaje del enfoque visual.

La lateralidad

La última etapa del desarrollo sensoriopsicomotor aparece cuando, en aquellas actividades que no requieren el concurso de ambos lados del cuerpo, el niño utiliza preferentemente o exclusivamente una extremidad (mano o pie) u órgano perceptivo (ojo u oído).

La lateralidad implica una división limpia del espacio en dos mitades, tomando como referencia el propio cuerpo. Es trascendental para orientarse en los desplazamientos y situarse en relación con puntos de referencia espaciales. No lo es tanto para el manejo del instrumento, sobre todo de los más primitivos: la percusión, cortar, lanzar piedras o jugar a tenis eximen de cualquier especialización lateral. La lateralidad tiene un papel muy importante desde el

momento que aparecen los signos representables en un plan (la escritura, los números, y otros similares) y donde el significado depende de la ordenación.

Es habitual reducir la lateralidad al estudio del predominio de la mano (escritura) y se descuida la importancia que tiene la organización perceptiva, sobre todo visual, en las funciones de codificación y descodificación de los signos. En el proceso de lateralización el componente perceptivo tiene tanta o más importancia que el motor y eso es por el papel que hacen el lenguaje y las representaciones escritas en los procesos de aprendizaje.

UN NIDO DE AFECTO

La primera infancia es la fase de la vida en que la relación social tiene una importancia vital. Quien sale entonces al encuentro del niño no es el mundo en abstracto, sino seres de carne y hueso que dedican sus energías para que se desarrolle psicológicamente, es decir, se abra al conocimiento de aquello que le rodea y al trato con las personas. Gracias a la evolución, las criaturas humanas no deben buscar por ellas mismas alimento, protección y refugio. Lo que en otras especies animales son transacciones inmediatas con la naturaleza, en el ser humano está especialmente mediatizado por la familia y el grupo social.

El desarrollo se concentra, por lo tanto, en los aspectos relacionales y de aprendizaje (en el sentido amplio de capacitarse para la vida en la sociedad que los acoge).

Una característica importante de las relaciones constituyentes del nicho social infantil es el hecho de estar impregnadas de afectividad. Las atenciones fa-

miliares y los intercambios comunicativos suelen destilar ternura y amor. Las relaciones se tejen y se extienden gracias a los medios expresivos: la comunicación preverbal. Enseguida aparece el lenguaje. Los niños entienden y se hacen entender cada vez mejor. Las motivaciones que tienen hacia la relación social y también la tutela y el control familiares crean un camino para su conducta dentro de de la cultura en que crecen.

La relación primordial

No por evidente deja de ser paradójico que las relaciones sociales estén prescritas por la naturaleza. Entre todas estas es primordial la que ha ido tejiendo el niño con la madre en la gestación y que se prolonga a lo largo de la primera infancia.

La relación entre los organismos madre y criatura es el caso típico de un acoplamiento de orden social. Este acoplamiento crea, además, un sistema de orden superior: el que engloba la madre y el hijo. Este sistema debe evolucionar de una manera peculiar a lo largo de la primera y la segunda infancia del niño de manera que madre e hijo hagan su desarrollo peculiar.

En la tarea de «tejer los lazos sociales» más tempranos y decisivos no todo el peso y la responsabilidad recaen en la madre. El niño también aporta

su granillo de arena. Se presupone que son los adultos los que grabarán los surcos-guías que servirán de pauta para unas relaciones óptimas. Sin embargo, aunque tengamos la certeza que las predisposiciones de los niños hacia la relación social son innatas y que la plasticidad de su cerebro contribuye a guardar las impresiones de los primeros encuentros con las personas, esta semilla puede producir frutos de calidad diversa dependiendo de la bondad de la tierra en qué germina. Sin ir más lejos, los bebés «difíciles» –los irritables, los que lloran frecuentemente y de manera penetrante, aquellos en que los ritmos de sueño y vigilia van en sentido contrario a los de los padres, los que son poco «expresivos» en los primeros contactos sociales– pueden tener problemas a la hora de establecer los lazos primordiales con la madre y la familia. Veremos este tema más extensamente cuando tratemos el temperamento.

Seres sociales en germen

Los niños son seres sociales desde que nacen. Lo son en la mente y también en las disposiciones de los padres hacia ellos. Los padres no consideran a sus hijos como simples organismos, sino como personas y se comportan con ellos en consecuencia. Incluso sus expresiones comunicativas más tempranas implican un convencimiento de que los bebés son de al-

guna manera receptivos. La sociabilidad de los niños se manifiesta también en muchos detalles de su comportamiento. La sociabilidad se descubre igualmente en el reino de las expresiones emocionales: podemos reconocer en las caras infantiles las mismas que en los adultos.

Aunque los niños son seres sociales, su sociabilidad está en germen. El proceso de su desarrollo se nombra socialización. En el transcurso de este proceso, los niños y las niñas que nacen dentro de un grupo humano llegan a ser miembros plenos. La socialización se hace primordialmente en el seno de una familia. Corresponde naturalmente a los padres el hecho de introducir a los hijos, desde muy pequeños, en las normas, valores y actividades prácticas que tienen vigencia en su grupo. Cuando la familia es extensa, toda entera contribuye a la socialización. Al abrir su mente a la vida cotidiana (actividades y normas) los pequeños observan, imitan, reciben instrucciones, se doblan ante las exigencias, adquieren habilidades. Su conducta se va ajustando al prototipo de niño que promueve el grupo social en que vive. En eso consiste la educación, un concepto bastante afín al de socialización.

Para describir las primeras relaciones entre los padres y sus hijos pequeños, el psicólogo americano Kaye se vale de la analogía de los «marcos». Hay un marco de cría (atenciones alimentarias, higiénicas, ambiente físico); un marco de protección contra los posibles accidentes o peligros; un marco instrumen-

tal en que la acción sobre los objetos adopta el perfil adecuado (uso cultural); un marco de modelado en el que se proponen al niño formas de comportamiento de acuerdo con normas sociales; un marco de conversaciones, es decir, intercambios comunicativos (no necesariamente lingüísticos); un marco histórico en el que se guardan y recuerdan los detalles de la vida de la criatura, etc.

El conjunto de todos estos marcos ofrece un panorama de cómo les padres organizan el espacio de vida de sus hijos. Porque, aunque el proceso por el que los padres introducen a la cultura sus hijos (les instruyen y educan) es genérico, cada familia selecciona, organiza y da coherencia a su manera a todo el conjunto de normas y costumbres, valores y habilidades.

En el desarrollo social y psicológico de los niños, hay, por lo tanto, unos aspectos universales y otros particulares. Es universal que el niño establezca vínculos con las personas que le rodean. Así se constituye el primer nicho ecológico social del que acaba de llegar al mundo. Son, en cambio, particulares (culturalmente determinadas) todas las prácticas de estas relaciones que se inculcan a los niños para que se sitúen en su entorno social.

A primera vista se diría que la socialización es un proceso que va del adulto hacia el niño. La socialización se debe entender en el contexto del acoplamiento social que hacen las criaturas desde que nacen y por el que «se convierten» en seres plenamente hu-

manos. Es decir, que tanto los padres socializan los hijos como estos socializan los padres; lo mismo se debe decir de maestros y discípulos.

Naturalmente, las transacciones de cada lado no son simétricas. El hecho de que se destaque en primero plano aquello que la socialización aporta a los niños no justifica que pase desapercibido que la llegada de un niño y su desarrollo inciden decisivamente en la socialización de los padres.

Un clima de ternura

La psicología tiende a disgregar el estudio de las relaciones sociales del estudio de las relaciones afectivas y su desarrollo. Lo cierto es que ambas están hondamente relacionadas y que esta fusión es típica de la primera infancia. El niño se desarrolla mientras se relaciona con las personas que le dan afecto. Gracias a estas relaciones entra en el mundo social, pero teje sus relaciones solo con las personas que le dedican afecto y ternura. Los fundamentos del proceso de pasar a ser uno más entre los otros son de naturaleza afectiva. René Spitz engloba bajo el nombre del clima afectivo «todas las fuerzas que influyen en el desarrollo de los niños».

La relación interpersonal más primitiva utiliza como vehículo el sentido del tacto. Spitz y Wallon han analizado primorosamente esta forma de recepción

temprana que tiene el niño cuando está en contacto con la madre. Una sensación compuesta de ritmos, presiones, equilibrio, tono muscular, temperatura corporal de contacto. Afecta al sistema nervioso autónomo; la manifestación es el tono afectivo. Según Wallon, «este comienzo del ser humano por el estadio afectivo o emocional, que por otro lado responde tan bien a la capacidad total y prolongada de su primera infancia, orienta sus primeras intuiciones hacia el otro y pone ante él en primer plano la sociabilidad».

La tesis es que el mundo afectivo o emocional, y sus manifestaciones expresivas, se han desarrollado fundamentalmente para establecer y mantener las relaciones entre personas. El principio general que guía estas consideraciones es que los niños vienen al mundo con un haz de sistemas motivacionales innatos, orientados no solamente a la satisfacción de necesidades de orden fisiológico, sino también a la relación social. La evolución les ha dotado de una competencia expresiva, que es un magnífico instrumento de relación y vinculación. Según Trevarthen, los niños tienen una «sensibilidad innata para un código afectivo primordial» que se desvela en los componentes rítmicos y tonales que dirigen los intercambios comunicativos.

Las primeras formas de relación interpersonal diferenciadas, que se producen ya a los tres meses, se organizan de acuerdo con estados afectivos positivos y negativos. Entre los primeros ocupa un lugar pre-

eminente el sonreír. La desazón y el disgusto también movilizan el adulto y lo llevan a preguntarse por la causa. Inmediatamente están las vocalizaciones anticipadores del habla (*prespeech*). Poco tiempo después se inauguran los formatos típicos del «cu-cu», tonadillas infantiles a dúo, etc. a los nueve meses, el niño muestra una clara intencionalidad expresiva. El tono con que replica los enunciados maternos, las demandas y los ruegos, los deseos y las preferencias adquieren una expresividad notable. A partir de un momento determinado, estos intercambios dan entrada al mundo circundante; los adultos se sirven para hacer «comentarios sobre los objetos o hechos del entorno». Es lo que nombraremos la referencia social.

En síntesis, la madre, el padre y el grupo social primario en que el niño ve la luz se convierte, gracias al clima afectivo, en una «plataforma de lanzamiento» de su sociabilidad en potencia. Con eso queremos decir que cualquiera de los lazos sociales –en que entran en juego la empatía, el afecto mutuo, el reconocimiento de la valía del otro y no simplemente «tanto me das, tanto te doy»– arrancan y se proyectan a partir de la relación social primordial con la figura singular de la madre (o de quien hace su papel) e inmediatamente con la familia nuclear. La importancia que han dado John Bowlby, René Spitz, Michael Rutter y de otros a las secuelas de las «carencias maternales» van por este camino.

El niño llama a la madre

Hacia los seis meses, cuando ya se entrevén las capacidades de desplazamiento autónomo del niño o la niña y su capacidad discriminatoria visual ya está bien establecida, emergen unos comportamientos típicos de «llamadas» hacia el adulto o de busca de su proximidad. La destinataria de estos comportamiento no es cualquier persona: generalmente el niño llama a su madre o busca refugio. Estos comportamientos se producen cuando los niños perciben alguna amenaza: por ejemplo, la llegada de alguien que no conocen o el alejamiento o la ausencia de la madre en un lugar que no les es familiar. A partir de los dos años, los niños se lanzan a juegos y exploraciones que les alejan de las personas que les cuidan; si entonces perciben alguna cosa «peligrosa», rápidamente se refugian en estas personas o lloran para que vayan. Los adultos, por su parte, tratan de no perderles de vista y a menudo se desplazan para asegurarse que «todo va bien». Esta modalidad de conducta infantil (y materna) tiene su explicación en la teoría del vínculo o apego.

John Bowlby, un psiquiatra inglés de orientación psicoanalítica, desarrolló la teoría del vínculo afectivo a partir de su trabajo con niños que sufrían carencias afectivas (niños recogidos en instituciones públicas desde la edad más tierna). Bowlby sostiene que los niños crean un lazo afectivo sólido con una persona concreta (que es naturalmente la madre) y que se manifiesta en un conjunto de conductas que tien-

den a mantener una proximidad espacial relativa entre ellos. Decimos relativa porque la proximidad o la distancia tolerable por el niño y la madre varía con la edad y con las capacidades perceptivas: el bebé necesita una accesibilidad inmediata a la madre; la criatura de tres años que corre por la playa tiene bastante con estar «a la vista» de ella.

Por otro lado, el vínculo se manifiesta por medio de comportamientos diversos, que evolucionan a medida que el niño crece. Estos comportamientos funcionan como señales que solicitan proximidad y ayuda. Un bebé suele llorar, levantar los brazos hacia la madre, sonreír. Un niño un poco más grande, correrá hacia ella, le gritará. Un adolescente o un adulto (los vínculos se mantienen de por vida, aunque no necesariamente siempre con la madre o la misma persona) puede ser que hable por teléfono o la visite. Es decir, aquello que empieza siendo una necesidad material se convierte más tarde en una accesibilidad. (Una persona es accesible si está dispuesta a conceder parte de su tiempo a quien reclama su atención.)

En su revisión de la teoría del vínculo, Inge Bretherton apunta que el vínculo es captado por la persona como un lazo de naturaleza psicológica: es de naturaleza afectiva, produce seguridad, da márgenes de libertad para tratar con las personas, jugar, explorar. La relación vinculante no solamente es marco de experiencias, sino que en sí misma es una experiencia que se va interiorizando hasta crear un patrón o modelo de actuación. Bretherton, que sigue Bowlby,

lo nombra *internal working model* (locución que traduciremos por "modelo interno de actuación"). Comprende dos aspectos complementarios: una disposición del niño a evaluar el entorno de su actividad y una evaluación de la accesibilidad de la figura vinculante.

Esta accesibilidad incluye, al mismo tiempo, dos vertientes: la facilidad de llegar a la madre y también la expectativa de cómo será acogido. Los niños se diferencian entre sí en las precauciones o en la audacia que tienen cuando juegan y exploran, en si se dejan influir por la presencia de extraños en aquel entorno, en la manera como anticipan que su madre reaccionará si deben recurrir a ella, etcétera. En todo eso intervienen las características personales, la experiencia que tienen de episodios anteriores y del patrón de vigilancia de la madre, como también de las reacciones que ella suele tener ante un contratiempo. Todo eso se sintetiza en el modelo interno de actuación que se constituye así en una de las experiencias subjetivas más primordiales del niño. Según la tipicidad de las reacciones de la madre se crea un modelo u otro de vinculación. Ciertamente, las relaciones entre padres e hijos no siempre siguen un curso ideal. Las madres difieren en su sensibilidad a las demandas de los hijos; algunas se muestran muy solícitas, otras ansiosas, otras son más frías, otras se desentienden. Los hijos contribuyen a la manera como se decanta este patrón de reacciones típicas maternas o paterna de que hablamos.

Algunos autores opinan que este primer modelo interno opera como fundamento de una construcción mental que sirve a la criatura para evaluar e interpretar situaciones de temor en que se puede ver inmerso. Sin embargo, una óptica puramente evolutiva no autoriza a concluir que este primer vínculo afectivo, pese a su importancia, «marque el destino» de la persona. El curso de la vida infantil puede ofrecer al niño otros contactos, modelos nuevos de relación; los mismos padres pueden cambiar en el transcurso de los años.

Finalmente, queremos destacar tres aspectos. El primero ya se ha mencionado evidentemente en nuestra exposición: todo el sistema de inclinación o vinculación se hace por medio del intercambio emocional. Son las emociones del niño –el miedo, el dolor– las que emergen en las situaciones de riesgo y son las que impresionan la madre y la predisponen a actuar en correspondencia. Su comportamiento vinculante es asimismo de naturaleza emocional: se traduce en las miradas, en los abrazos, en el tono de voz afectivo, en las caricias de consuelo. El segundo aspecto es que en el vínculo hay la semilla de lo que Erikson denominó sentimiento de confianza básico, que germina en la criatura y que después le permitirá entrar en una relación social sana con sus semejantes; una relación en qué se acepta al otro como alguien en quien de entrada se puede confiar. El tercero es que, complementario al trato social familiar, la relación de vínculo crea un ambiente de aprendizaje y posibilita

la exploración y el juego. Aquí hay, pues, un caso interesante de expansión funcional: aquello que la evolución introduce básicamente como una función de protección incorpora otras funciones que enriquecen el desarrollo social.

El temperamento

Nuestra aproximación al desarrollo tiene muy presente que el desarrollo es una interacción (primordialmente con las personas) y que los dos polos de esta interacción –criatura y personas que le rodean– juegan un papel. Hay una corriente en la psicología del desarrollo, muy influenciada por el psicoanálisis, que ha acentuado exageradamente la responsabilidad de las madres y las ha convertido en culpables de los desórdenes de conducta de los hijos, cosa que quizá se dé en algunos casos, pero que no se puede generalizar.

Un caso muy típico fue el de los niños autistas. Hoy día, la perspectiva es más equilibrada: la calidad de los «estímulos» que sufre el niño es crucial, pero él es parte activa y primordial en la configuración de su comportamiento. La psicología popular tiende a confundir aquí dos planos: el de la responsabilidad moral y el de la respuesta. Está claro que el niño no es responsable cuando no responde según las expectativas; pero de aquí no se debe desprender que la ma-

dre sea forzosamente la responsable de que el niño no responda. En una palabra, la madre y los adultos en general deben hacer las cosas tan bien como sepan y puedan; eso no garantiza, ipso facto, un desarrollo óptimo y modélico.

La psicología del desarrollo ha desempolvado recientemente un viejo concepto y lo está aplicando para iluminar este juego a dos bandas que se teje entre la criatura y el adulto. Nos referimos al temperamento. En una primera aproximación, este término hace referencia a aspectos de comportamiento o patrones de reacción que muestran una cierta estabilidad; son, sin embargo, comportamientos que tienen conexión con lo que se llama estado de ánimo, humor y, por lo tanto, están impregnados de tono emocional. Estas dos características hacen del temperamento una dimensión que cuenta decisivamente con la manera como las personas (los niños, en particular) conectan las unas con las otras. Las bases del temperamento se deben buscar en parámetros de reacción típicos del sistema nervioso: umbrales de excitación, niveles de irritabilidad, capacidad de autorregulación y homeostasis. En términos más asequibles, hablaríamos de criaturas tranquilas y sosegadas ante otras fácilmente irritables; criaturas de ritmo vital lento frente a otros de ritmo vital acelerado; pasivas frente a activas; niños que se sienten perturbados por una conmoción durante un tiempo frente a los que pronto se estabilizan. Todo eso se traduce evidentemente en los ritmos de sueño y vigilia, estados de excitación y

lloro o, por el contrario, predominio de calma y «buen humor», niños de sonreír fácil (sociables) o pasivos y lentos en sus reacciones hacia los otros. A la larga, la psicología popular caracteriza esta gama de niños en «fáciles» o «difíciles», «tranquilos» o «movidos», «encantadores» o «cargantes». Quizá «insoportables».

Es obvio que estas caracterizaciones impregnan la relación entre niños y adultos, y las hacen gratificantes o, por el contrario, difíciles. Una criatura llorona y con ritmos de sueño cambiados puede crear estrés en los adultos; en tal caso es necesario que tengan una asombrosa dosis de paciencia y dominio de ellos mismos. Estos niños de temperamento menos gratificante se crean dificultades adicionales, ya que los adultos, más o menos inconscientemente, se retraen de estimularlos (ya sea para que no se exciten o porque no les motiva dedicarles más tiempo); también, dadas las características de sus sistemas perceptivo y nervioso, procesan peor los estímulos ambientales y su aprendizaje es más lento.

La estabilidad temperamental no se debe entender como una inmutabilidad. El saber popular que afirma «genio y figura hasta la sepultura» debe pasar por el cedazo de la crítica científica. Aspectos temperamentales de inestabilidad en un primer año de vida pueden ser causados por problemas madurativos que después el mismo organismo va resolviendo. La comprensión y dedicación de los padres contribuyen a reequilibrar y mejorar el funcionamiento nervioso del niño. Los investigadores están de acuer-

do en que estos aspectos temperamentales no son permanentes. Por lo tanto, se debe ser prudente en estas «previsiones» que estigmatizan o supervaloran las capacidades sociales o de umbral de respuesta de los pequeños. De una forma o de otra, entre ambas alternativas es preferible la segunda, ya que las «profecías» ponen en marcha los mecanismos que llevan a su cumplimiento.

Carencias y secuelas

El tema de las carencias afectivas surgió como una preocupación psicológica y social hace cincuenta años a partir de los trabajos de Bowlby, Spitz y otros psiquiatras infantiles, que se percataron de las perturbaciones que sufren los niños privados de relación materna (o sustitutoria) vinculante. Los autores mencionados tienen presente en sus diagnósticos los niños recluidos en instituciones maternales, eufemismo que se aplica en los centros donde son atendidos por lo que respecta a las atenciones materiales, pero donde no tienen la posibilidad de establecer lazos afectivos seguros y permanentes con un adulto. Las patologías que detectaron en muchos de estos niños revelan hasta qué punto la relación vinculante es necesaria para el bienestar y el desarrollo infantil.

El 1981, Michael Rutter, un psiquiatra infantil de Londres discípulo de Bowlby, puso al día los conoci-

mientos acumulados hasta entonces sobre las secuelas que comporta no establecer un vínculo o romperlo. Rutter enumera patologías diversas, pero afirma que no se puede concluir que unas u otras sean, a largo plazo, atribuibles solo al mal funcionamiento de la relación primordial madre-hijo. El ambiente y las experiencias ulteriores también tienen una parte importante. Aunque Rutter discute y matiza numerosos datos sobre las secuelas de las carencias afectivas, estas se consideran exclusivamente bajo el prisma de la relación vinculante madre-criatura. En una perspectiva clínica tradicional, este sería el punto en que se debe intervenir. La perspectiva sistémica sostendría, por el contrario, que un vínculo defectuoso no es probablemente el hecho primario, sino que puede ser que el nicho ecológico familiar esté seriamente perturbado, ya sea por las patologías de los adultos que lo forman o por una situación de estrés social a la que no pueden hacer frente. Rutter reconoce implícitamente eso último cuando apunta que ciertas conductas antisociales de los niños (hasta ahora atribuidas al déficit afectivo materno) están correlacionadas con ambientes domésticos en proceso de ruptura.

Finalmente, Rutter estudia los posibles efectos que puede comportar la práctica de llevarlos a guarderías infantiles desde los primeros meses de vida para la seguridad afectiva de los niños. Eso nos sugiere que una coyuntura social (el acceso creciente de las mujeres al trabajo) interviene en la relación vinculante: esta ya no consiste en una hipotética «calidad

maternal». Desde ahora deberemos tener en cuenta que los lazos intrafamiliares están mediatizados por la organización social. O, más concretamente, que madre-hijo se insertan en el microsistema familiar, el cual, a la vez, está atado a otros sistemas. Dentro de de esta perspectiva ampliada se debe situar la explosión que ha experimentado dentro del tema de las renombradas carencias afectivas, lo que ahora se denomina maltrato infantil.

El maltrato infantil hace referencia a las crueldades que se cometen con niños o niñas indefensos: no acudir sistemáticamente a ayudarlos o a poner remedio a su malestar, no limpiarles, no alimentarlos debidamente, pegarles, hacerles quemaduras; son malos tratos infantiles todas las formas de abuso sexual a los que les someten el resto de miembros de la familia u otros (prostitución, pederastia); los malos tratos infantiles los sufren todos aquellos niños que no tienen cubiertos los derechos fundamentales a un hogar (niños de la calle), a una escolarización, a una alimentación regular; niños que son obligados a pedir limosna o a robar o a vender droga; malos tratos infantiles son los que sufren los niños que son víctimas de las guerras o los que se entrenan para la guerra cuando aún no les ha llegado la adolescencia; malos tratos infantiles son los que sufren las niñas y las adolescentes en muchas culturas en virtud de tradiciones que pisan los derechos fundamentales de la mujer y de la humanidad, etc.

No es necesario, con todo, que nos extendamos con referencias a culturas y prácticas exóticas: los malos tratos infantiles existen en nuestro entorno. La familia, que tradicionalmente ha sido la célula fundamental de la sociedad, está en crisis profunda y busca fórmulas nuevas. Independientemente de la fórmula que se adopte, continúa estando en vigor el principio de que los niños deben encontrar el clima afectivo que propicie su desarrollo. La inexistencia de clima afectivo ya es una forma de maltrato. De aquí surge la pregunta, angustiosa e inquietante: ¿qué desarrollo se puede prometer a los miles de niños maltratados que hay actualmente en el mundo?

LA COMUNICACIÓN PREVERBAL

La comunicación es una modalidad de comportamiento cuyo rastro se pierde en los orígenes de la vida. Todos los animales se comunican. Los niños, incluso antes de que dominen mínimamente el lenguaje, también se comunican.

Muchos autores han descrito minuciosamente las pasos progresivos en el «arte de comunicarse». Pero entender la comunicación es mucho más que describir lo que hacen los comunicantes. En este apartado, mostraremos cómo los niños pequeños también se comunican a su manera. Después seguiremos el despliegue rápido de la comunicación pre-verbal hasta las puertas del lenguaje. Intentaremos captar como la psique infantil se va dotando, gracias a la comunicación, de una comprensión de las personas y del mundo externo que son el motor de su desarrollo psicológico.

Los prerrequisitos biológicos

La comunicación pre verbal de los niños emerge de un tejido de funciones básicas que son las de cría. En este marco hay encuentros regulares entre la madre y el niño: la alimentación, la limpieza, el hecho de sostener la criatura o de calmarla. Los comportamientos de la madre y la criatura tienden a sincronizarse mutuamente. La interacción derivará naturalmente hacia aquello que el psicólogo llama comunicación. Es imposible encontrar su punto de origen: fluye espontáneamente de las funciones básicas que aseguran la supervivencia de la criatura en el entorno material. En este contexto, hablamos de prerrequisitos de la comunicación. Son tres: la sensibilidad cenestésica, las capacidades perceptivas y expresivas, y los ritmos y la pauta temporal.

El primero, la sensibilidad cenestésica, ya lo hemos mencionado antes. La comunicación humana entierra sus raíces en una matriz empática. Su expresión primordial es el contacto corporal (el de la madre con el neonato, el de los amantes o amigos que se abrazan, el del que busca refugio en otro). No es quizá comunicación en el sentido estricto de la palabra, sino sintonía emocional, una condición necesaria para comunicar a otro nivel que el meramente de «transmisión de mensajes». Margaret Bullowa muy oportunamente, dice que en la comunicación además del código y de los detalles de transmisión y recepción hay otras cosas que hacen referencia a sus pro-

piedades globales y que la hacen posible. Estas últimas atienden más al hecho de «estar en comunicación» que al «qué» y «cómo» comunicar.

El segundo prerrequisito son las capacidades receptivas y expresivas infantiles. La visión y el oído tienen un papel muy importante en la comunicación. La primera es la «clave de contacto», preámbulo de una (posible) interacción; el segundo es el procesador de fondo tonal y rítmico que rodea la comunicación. A los dos meses, más o menos, los bebés em-piezan a fijarse en el rostro humano. Todo pasa «como si» estuviesen predispuestos a procesar las señales que crea la relación comunicativa. Algunos investigadores han demostrado que si el interlocutor del niño (a requerimiento del experimentador) cambia su rostro y exhibe una cara seria y rígida, los pequeños hacen muestras de desazón y pueden acabar llorando. Eso probaría que, desde muy pronto, los niños tienen ciertas expectativas rudimentarias sobre lo que es una cara amiga y qué anticipa. En resumen, las expresiones afectivas del rostro de las madres y las expresiones de reciprocidad que exhiben los pequeños son el punto de arrancada de la comunicación que se despliega durante el primer año de vida.

Un tercer requisito son los ritmos neonatales, o sea, la pauta temporal que caracteriza varios comportamientos del niño. Es particularmente interesante la succión alimentaria porque, a diferencia de la respiración o los ritmos cardíacos, es una actividad que se realiza dualmente entre la criatura y la madre. Kaye

ha hecho un microanálisis y ha mostrado que la función psicológica de la comunicación se inserta en una función puramente biológica (alimentación). El niño, cuando chupa (del pecho o del biberón), interrumpe de vez en cuando la succión con una pausa breve. Esta pausa, típica en los bebés humanos (no se ve en otros mamíferos), no tiene como función facilitar la deglución o dar tiempo para que las glándulas mamarias repongan líquido. Kaye, después de analizar la duración de las pausas y la conducta de las madres durante estas pausas, descubrió que aprenden a ajustar el tiempo óptimo de pausa para que el niño continúe comiendo. Concluye que la función de la pausa es dar pie a la intervención de la madre, que generalmente habla al bebé, le acomoda, etc. La situación que acabamos de describir es un ejemplo de lo que se ha llamado turnos de intervención: el niño succiona y hace una pausa; la madre interviene de una manera determinada y logra que el pequeño vuelva a emprender la succión. Eso es un esbozo muy rudimentario de la estructura alternante de un diálogo entre personas.

Los formatos de intervención en alternancia se multiplicarán y diversificarán a lo largo de la primera infancia. Trevarthen asegura que en estas deliciosas escenas de comunicación hay una integración muy ajustada del ritmo de la madre y de la criatura. El bebé es capaz de detenerse para esperar el turno de la madre; inmediatamente toma el suyo; replica a los gestos de ella con sonidos o movimientos; la madre

llena las pausas del pequeño con palabras amorosas, con movimientos de cabeza o llenándolo de besos. Meses después serán los juegos a dúo los que adoptarán la estructura alternante: el juego del «cu-cu» (el adulto esconde la cara detrás alguna cosa y la descubre súbitamente provocando la sorpresa y el reír del niño), el de «toma y daca» y, en general, todas aquellas formas de actividad entre dos personas con juguetes u objetos en que la acción de «esperar y ver» del niño va seguida de torpes imitaciones o tentativas para completar la acción iniciada por el otro.

La predisposición a entender

La comunicación humana reposa sobre una capacidad de acceso a los estados mentales entre comunicantes. Se la nombra intersubjetividad y existe previa e independientemente del lenguaje. Los niños, desde muy pronto, manifiestan una predisposición a entender a los otros y a entenderse con los otros. Se postula que están dotados de manera innata de una intersubjetividad rudimentaria que es la base de la comunicación. Para descubrir cómo el niño exhibe esta intersubjetividad, una vez más nos debemos sensibilizar en la observación de las situaciones que imitan y anticipan la comunicación de los adultos, particularmente las conversaciones.

Desde los dos meses, los niños muestran interés (atención sostenida) ante una cara humana que, con el tono de voz y la expresión risueña, les expresa su afecto mientras «conversan» con ellos. Si están despabilados y en una postura adecuada (posición erecta, mirando adelante) van más allá de la simple atención: manifiestan con sus movimientos, expresión facial, balbuceo, sonrisa, una «respuesta» a las señales que les envía el adulto. A los investigadores les sorprende que estas manifestaciones de los bebés no surjan por azar o caóticamente, sino que aparezcan en clara alternancia con las del adulto; son otra forma de turnos de intervención.

Esta «conversación» no depende exclusivamente de la iniciativa y la habilidad de la madre por «hacerse un hueco» en las manifestaciones expresivas de la criatura. De alguna manera, sostiene Trevarthen, el niño es capaz de elaborar una representación de su interlocutor como alguien con quien es posible establecer una relación.

A lo largo de los meses que siguen, hasta que se acercan al año, los niños y las niñas perfilan sus habilidades expresivas: prodigan su sonrisa, su atención gana consistencia; a la vez, se abren al mundo de los objetos materiales que perciben a su alrededor. Es la época de las reacciones circulares secundarias, que estudio Piaget, y de los primeros juegos motores que las prolongan.

La actividad social del niño continúa creciendo y se manifiesta particularmente en las reacciones más

elaboradas a los juegos que las madres montan ingeniosamente para fruición de los pequeños. En estos juegos aparece un factor común: las actividades se decantan en formatos; es decir, cada una adopta un perfil relativamente invariable y susceptible de descomponerse en cierto número de subactividades, siempre las mismas y hechas en el mismo orden. Los formatos funcionan a la manera de pequeños rituales. Un ejemplo es el baño, el juego del «cu-cu» y muchos otros. El gran interés de estos rituales lúdicos o de las rutinas de las atenciones al bebé es que se constituyen en unos primeros «escenarios» de interacción social cuyo significado empieza a ser familiar en la mente infantil. En la medida en que el niño se preste, entra en las intenciones del adulto; el hecho de que no se preste se suele interpretar como que «ya sabe de qué va». En ambas alternativas se acredita al niño con un mínimo de idea sobre cuáles son las intenciones de quienes las manipulan. Es un escalón más que amplía el alcance de la intersubjetividad.

Más o menos hacia los nueve meses los objetos empiezan a ser incorporados en los intercambios sociales de la criatura con los adultos y, recíprocamente, el niño o la niña comparte la atención hacia los objetos con la atención hacia la persona que juega con él. Sucesivamente, objeto y persona son susceptibles de fundirse en un esquema único: «persona-como-agente-que-ayuda-a-lograr-un-objeto», lo denomina a Susan Sugarman. Trevarthen denomina esta nueva fase intersubjetividad secundaria. Probablemente, dice,

hay un fenómeno de reorganización en las estructuras nerviosas que gobiernan los motivos y el niño percibe a la madre no ya solo como quien cuida, protege, alimenta, consuela o juega; ahora el adulto –la madre– «es alguien de quien se quiere aprender alguna cosa sobre los objetos que llenan su entorno». Trevarthen insiste en que no es el adulto quien provoca este salto cualitativo; él no hace otra cosa que acoplarse, alimentar de mil maneras este resurgimiento de intereses que han brotado de no se sabe donde en la criatura que tiene en frente.

El conocimiento de las personas

La comunicación a la que se entregan los bebés lleva emparejada una primera forma de conocimiento de las personas. No tenemos elementos para describir adecuadamente la naturaleza de este conocimiento. Hay quien lo calificaría de «intuición» y Trevarthen, lo hemos visto, lo nombra representación primordial del otro. La comunicación nos induce el vaivén gestual y vocal que simula una conversación. Pero aún hay algo más. El niño capta una actitud (del otro hacia él) que no solamente «resuena» en su mente, sino que genera reciprocidad. Los conceptos de actitud y reciprocidad, y también el de resonancia emocional, apuntan al hecho de que el conocimiento de las personas adquiere pronto una especificidad

que lo constituirá en una categoría *sui generis*, que no puede ser asimilada a cualquier tipo de conocimiento.

Este conocimiento primordial de las personas por medio de la comunicación se irá cristalizando en la noción de que las personas tienen «mente». Una de las intuiciones infantiles es, en efecto, que los otros tienen deseos y sentimientos. Los deseos no son observables; son la atribución de un estado interno que induce conductas dirigidas a las cosas externas. Los sentimientos más bien pertenecen al orden relacional que no a la acción externa. El niño capta que las personas tienen sentimientos porque van acompañados de expresiones y porque los sentimientos de otro «resuenan» en él. El filósofo escocés contemporáneo Mac Murray se sitúa en esta línea cuando plantea que el niño distingue las personas de los objetos propiamente dichos al percibir la similitud en la capacidad de sentir. Así, los entes externos son sociales en la medida en que comparten propiedades con el yo: «Me identifican como uno de ellos, los identifico como yo».

Otro efecto de las señales expresivas que se crean en los intercambios adulto-niño es canalizar la atención del pequeño hacia los objetos o acontecimientos que pasan en el mundo circundante. Los trabajos de Campos y sus colaboradores muestran que los niños pequeños, ya en su primer año de vida, desarrollan una habilidad rudimentaria para prestar a tención a los puntos de vista (en el sentido material) de las personas que le rodean. Son situaciones en qué la refe-

rencia proviene de la disyunción entre la orientación corporal de «atención hacia» y el estado mental que desvela el otro: curiosidad, cautela, alegría. Por eso, la han denominado referencia social.

La intención de comunicar

Hasta aquí hemos delineado el marco psicológico en el que emerge la comunicación de la criatura humana. Tracemos ahora la progresión. La comunicación, en el sentido plenamente psicológico de este concepto, es una modalidad de acción intencionada. ¿Cuándo aparece la intención de comunicar en los bebés? Cuando una madre se dirige a su criatura siempre tiene intenciones de comunicarle alguna cosa. Y cuando esta «responde» a su manera, o bien hace espontáneamente manifestaciones expresivas, la madre es muy propensa a atribuirle intenciones comunicativas. El psicólogo sabe que al comienzo estas intenciones no existen. Los lloros y las sonrisas de las criaturas son la expresión facial de estados de excitación nerviosa, desagradables o placenteros, cuyo origen puede ser muy diverso. Las primeras expresiones emocionales de los niños no constituyen actos comunicativos aunque los adultos en general actúen y respondan como si lo fuesen. A partir del tercer mes, aproximadamente, podemos intuir las intenciones comunicativas más primordiales y situar las

fuentes de la comunicación que poco a poco se irá desplegando a lo largo de los dos primeros años.

La intención comunicativa germina en actos expresivos –sonreír, parloteos, extensión de los brazos– ante los cuales los adultos reaccionan. Los niños entran en la comunicación cuando se sienten «arrastrados» en el flujo de la comunicación que los adultos crean para ellos. La interacción que nutren los adultos ejerce unas funciones importantes. Una de estas funciones es promover la expresividad de los niños; a la vez, esta motiva los adultos a dedicarse a sus funciones de cría y socialización. Además, la ilusión que alimentan los adultos de que su criatura se dirija a ellos contribuye a crear un espacio coloquial en que el niño desplegará sus habilidades comunicativas a medida que se desarrolla. Los pequeños rituales como decir adiós moviendo las manitas, las tonadillas, las rutinas diarias del baño, poner en la cama al bebé, darle de comer se convierten en ratos de comunicación intensa en las que el niño se va invistiendo en su papel de interlocutor.

A partir de los seis o siete meses, el sistema cognitivo ya capacita a los niños para hacer actos comunicativos plenos. Uno de los primeros actos son los protoimperativos. Piaget, en una de sus observaciones, expone dos ejemplos:

> «A los ocho meses y trece días, Jacqueline mira cómo su madre mueve con la mano un volante de ropa ante de ella. Cuando se

> acaba el espectáculo, Jacqueline, en lugar de imitar este gesto (cosa que hará poco después), empieza a buscar la mano de su madre, la coloca ante el volante y lo empuja para que vuelva a empezar la acción. [...] Dos meses más tarde, aplica este conocimiento a otra situación nueva. Me coge la mano, me la pone sobre una muñeca que "canta", fuera de su alcance, y hace presión sobre mi dedo índice para que la haga cantar.»

Un protoimperativo es una acción sobre una persona con la intención de que actúe. Un poco más tarde, antes incluso de la emergencia de la intersubjetividad secundaria, hay otras manifestaciones comunicativas de los niños. Nos referimos a las «payasadas» o «bromas» a las que son tan propensos. No hay en estas acciones ningún mensaje concreto, pero podemos asumir que cumplen una función muy importante en la comunicación: ser reconocidos como interlocutores.

Ya en plena fase de intersubjetividad secundaria los niños «inventan» un nuevo acto comunicativo: el protodeclarativo. Mediante una acción indicativa o mostrando un objeto, piden al adulto que comparta por un momento la atención o el interés que le dedican. Los protodeclarativos tienen un nivel comunicativo y cognitivo superior que los protoimperativos. No los hacen los andropoides; tampoco los autistas. Los protodeclarativos están preparados evolutivamente para el ejercicio de la atención conjunta, es decir, la manera como el niño aprende muy pron-

to a fijar los ojos allá donde está el foco de atención del adulto. Este, además, puede incitar el niño a mirar señalando o vocalizando. En los juegos a duo, sobre todo en las primeras fases, las madres se esfuerzan con infinidad de recursos para atraer y regular la atención de los pequeños hacia lo que ellas manipulan. Eso quiere decir que los mecanismos de atención conjunta son cruciales a la hora de comunicar. Pero atraer la atención del otro implica la puesta a punto de mecanismos intermentales muy sofisticados.

Los protodeclarativos constituyen una modalidad de gestos. Los gestos son posturas que adoptan un perfil fijo y que son convencionales. Los gestos son actos comunicativos porque transmiten significaciones: extender el brazo con la mano abierta (pedir, reclamar), levantar el antebrazo con la mano a la altura de la cara y mover la palma tendida o bien abrirla y cerrarla («¡adiós!»), cruzar dicho índice verticalmente ante de los labios («¡shh!»), son gestos. El hecho de señalar extendiendo el brazo y dicho índice es uno de los gestos más primitivos y universales.

Los orígenes del conocimiento social

Cualquier niño nace en el seno de una comunidad donde las personas conviven, trabajan y comparten un mundo de experiencias. La iniciación de un niño o una niña en el mundo social y su incorporación a

la comunidad implica «hacer suyos» los significados que orientan la vida de sus miembros. Este proceso se lleva a cabo en el seno de una intensa comunicación. Ahora bien, la noción de significado tiene connotaciones cognitivas: concebimos los significados como «algo» que existe y que se elabora dentro de la mente. El hecho de dar significado a un ente es llegarlo a conocer. De todo eso se desprende que en el proceso de adquisición de significados se conjugan dos planes de los cuales hablaba Vygotski: el intermental (socio comunicativo) y el intramental (elaboración cognoscitiva).

Piaget considera que los niños logran conocimientos gracias a su actividad incansable; pero la exploración y los descubrimientos están orientados y modelados por el entorno social, cosa que él casi no tuvo en cuenta. De hecho, los niños traducen su destreza sensorio motora en un uso adecuado de los objetos de uso cotidiano: los utensilios caseros o los juguetes que los adultos ponen a su alcance. En este momento, su acción toma significado. Cuando participan en conductas típicas y manejo de utensilios dan sentido a todo lo que hacen y son reconocidos como miembros de su comunidad.

La transmisión cultural

Nos ponemos del lado de Vygotski y establecemos como tesis que el conocimiento social y la conciencia de uno mismo emerge en el espacio coloquial

que se establece entre el niño y los adultos. Se trata de un principio muy genérico que pide más elaboración. La fase de intersubjetividad primaria (de los tres a los diez meses), activa en el niño los motivos que tienen los seres humanos para el entendimiento mutuo y la cooperación.

En la fase de intersubjetividad secundaria (desde los diez meses en adelante), los niños no solamente entienden mejor a los adultos, sino que empiezan a verlos como alguien de quien se puede aprender cosas de la vida. A partir de este momento, el niño es capaz de coordinar las acciones con los adultos, compartir el interés de estos por los objetos e iniciarse en su uso. Los comportamientos del adulto adoptan perfiles regulares, repetitivos, se constituyen en formatos, y, en la medida en que el niño participa, en formatos de acción conjunta.

La idea enunciada por Trevarthen de que el adulto se erige para el niño como una especie de maestro, que hace demostraciones, asiste, corrige, refuerza, la ha plasmado Brunner en su analogía del andamiaje. La comparación solo es válida hasta cierto punto: quien construye el «edificio mental» es el mismo niño; el andamiaje no sustituye la actividad y el esfuerzo constructores, aunque sí que contribuye al proceso de construcción. Las significaciones de los adultos no se reproducen directamente en la mente del niño («efecto fotocopia»).

Los adultos modelan las acciones rudimentarias de sus hijos y alimentan el proceso mediante el cual

estos hacen suyo primero la forma y después el significado de las actividades que ellos practican. Comer con los utensilios apropiados, peinarse, enjuagarse las manos o la cara, vestirse o desvestirse, no tienen para los niños, al comienzo, ninguna significación. En la medida en que hacen estas acciones (y las reproducen en sus juegos) adquieren las formas, pero también las disposiciones de los adultos. Aquí es donde la intersubjetividad hace un papel crucial, ya que esencialmente promueve un acuerdo básico que precede los significados que después adquirirán estas acciones.

La adquisición de los primeros significados

Los primeros significados al alcance de los niños no son los que llegan por medio del lenguaje, sino los de las acciones que llevan a cabo los adultos. En particular, los gestos y el recurso a los instrumentos. Desde que abren los ojos a este mundo, los niños son testigos de la actividad de las personas que les rodean, gran parte de la cual se destina a ellos mismos: darles de comer, limpiarles, cuidarles. Los pequeños empiezan, desde muy pronto, a tener una idea de las acciones adultas que les conciernen. Piaget, por ejemplo, comenta que uno de sus tres hijos (tres meses y medio) lloraba cuando después de amamantarle le ponían un babero, porque eso «significaba» que le darían un jarabe desagradable. Las madres comentan que los hijos «se percatan» de que les darán de comer o les sacarán de paseo cuando ven los preparativos.

El significado de las acciones no se hace accesible a los niños por simple contemplación. Muy pronto, espontáneamente, ellos mismos se lanzan a actuar. Los pequeños son actores innatos: lo son en el sentido de hacer acciones y de actuar «en escena». Aquí, la imitación hace un papel considerable. La imitación no se limita, como la psicología conductista propone, a una simple reproducción de «modelos». Lo que es interesante de la imitación, y particularmente la de las criaturas, es que alguien se constituye como modelo a imitar.

La razón es que imitar es una forma de intercambio social modulada por un afecto muy primitivo hacia el modelo. El niño imitador es, a la vez, un participante («se cuela» en la acción del otro) y un replicante (hace de espejo). De aquí surge una tensión entre imitador e imitado que se plasma, sobre todo, en el juego, donde hay una participación intensa de sentimientos, intereses y emociones. Por lo que respecta al tema de las significaciones, la imitación es crucial en el proceso de producción y reproducción de actividades típicas de las personas; es, por lo tanto, un factor que sirve para la transmisión de la cultura.

A lo largo de este proceso de construcción de significados por medio de la actividad conjunta, los adultos y el andamiaje que montan tiene un papel crucial. Los padres, además, tienden a atribuir significado a muchas de las acciones de los niños por poco que se aproximen a la forma adecuada: coger una cuchara, un vaso, peinarse, decir adiós. Y es que

cualquier acción es significativa en un entorno social que la reconoce como a tal. Una condición necesaria de este reconocimiento es que el pequeño lo «haga bien». Pero no es suficiente. También es necesario que el niño comprenda aquello que hace y, por eso, es esencial que capte el objetivo de su acción tal como le entienden los adultos.

Un ejemplo de eso es cuando se incita el niño o la niña a «decir adiós» moviendo la manita. Los pequeños enseguida imitan bastante bien este movimiento, pero es obvio para todos los presentes que no saben lo que hacen: no es un gesto de adiós. Otro caso, más dramático, es el de los niños discapacitadas, por ejemplo, los afectados de síndrome de Down: sus movimientos a menudo carecen del ritmo y la direccionalidad que los hace inteligibles, parecen erráticos; los adultos tienden a considerar que las acciones de estos niños están desprovistas de sentido y, por lo tanto, los resulta difícil construir actividades conjuntas.

En el marco de estas ideas, está claro que, una vez la mente de los niños entiende y reproduce gestos típicos de la vida diaria, estos se sitúan en la «pista de despegue» de la significación. Ni siquiera hay que enseñarles a hacer las acciones directamente. Muchas las aprenden por observación e imitación, si bien eso no implica que la comprensión de estas acciones llegue al mismo nivel que en el adulto. Es, por ejemplo, el caso del niño o la niña que un día se empeña en coger el cubierto con el cual la madre le da la comida e intenta hacerlo él. Pero también los adultos inician

a los niños y las niñas en situaciones culturalmente tipificadas. Una de estas es la de los juegos manipulativos entre niños y adultos.

Los juegos entre dos del adulto y niño son pequeñas representaciones teatrales llenas de referencias a la vida real. No es una idea extravagante. En la mayoría de los casos, la actuación obedece un guión. Muy a menudo, el adulto despliega las acciones en curso dentro de una trama narrativa. Este detalle es importante porque permite caracterizar estas escenas de «narraciones» y, en último término, asimilarlas a «textos». Son textos cuyos significados son los esquemas de acción. Los nombraremos por eso textos-en-acción.

Significados y símbolos

En la línea de exposición que hemos adoptado, los primeros significados aparecen atados a usos prácticos. Hay otra gama amplísima de significados que no son funcionales en el mismo sentido de que los anteriores.

La bandera y los colores

La primera función de un trozo de ropa (el motivo por el que se inventó) es el traje, sin embargo, ¿qué podemos decir de una bandera? Las flores vistosas no tienen ningún función para nuestra subsistencia, sin embargo, ¿qué significa ofrecer un ramo de flores? Los colores existen en la naturaleza; tampoco tienen funciones especiales para nosotros. Los humanos los copiamos y los ha-

cemos servir en circunstancias muy definidas: ¿qué podemos decir del uso del blanco o del negro, por ejemplo? Ciertos animales, como la serpiente, el león, el asno, significan otras cosas independientemente de su naturaleza animal.

Todos estos significados aparecen insertados en el mundo de las relaciones sociales. Los llamamos símbolos. Un símbolo es un objeto que sustituye una entidad o remite a la misma. El signo puede ser un objeto: una bandera, la cruz gamada, un ramo de flores, un traje blanco de novia. Pero también puede ser un gesto: inclinar la cabeza ante los restos mortales de un personaje, girar la espalda a quien se acerca a saludarnos, desprenderse de los objetos de una persona querida después de la ruptura de la relación. El signo sustituto puede aparecer como una versión alejada en extremo de aquella cosa o entidad, pero tiene el poder de evocarla en la mente. El proceso de relacionar el signo con la cosa o entidad es la representación.

Hemos dicho que los primeros significados accesibles al niño son los que hacen referencia a una actividad o uso social. Se debe añadir que los niños aprenden mucho más que usos: los niños captan las disposiciones y valoraciones que hacen los adultos con respecto a estos objetos y su uso. Aquello que está bien, aquello que está mal, lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Y de las situaciones concretas se pasa poco a poco a la generalización. La vida social son valoraciones (aquello que está bien o mal), son calidades de las personas (valiente o cobarde, vir-

tuoso o perverso), son entidades abstractas como el amor, la dignidad, la libertad, la patria.

Estos significados son los que constituyen el orden social. Se suele decir, y es exacto, que aquello que es simbólico es arbitrario o convencional. Se debe entender en un doble sentido. Primero, que en cada sociedad el nexo establecido entre las prácticas sociales (vestir, comer, casarse, ganarse la vida) y la manera concreta de hacerlas presenta una diversidad desconcertante. Aquello que justifica en cada caso como se viste, se come, se constituye una familia, la manera de ganarse la vida, etc. son creencias y valores indiscutibles, pero que no tienen otro fundamento que el consenso, generación detrás generación, del hecho que «las cosas son así».

De eso se desprende, en segundo lugar, que el orden social (valores, creencias) varía según los pueblos y las culturas. Como resultado, una misma acción que para unos es loable, para otros es vituperable, aquello que para unos es una obligación, para otros es pecado. La prohibición de alimentos, la monogamia o la poligamia, la venganza o el perdón son conductas hondamente afectadas de valor y se manejan de manera diferente en diferentes culturas. El hecho de entrar en la vida social de una cultura implica aceptar a la ordenación simbólica que tiene del mundo.Los niños lo hacen fundamentalmente por medio de las prácticas de la vida y del trato con los grandes.

Otra puerta de entrada al mundo simbólico son las narraciones y los cuentos con que los adultos

entretienen los niños. En estas formas de expresión aparecen personajes cuyo comportamiento ilustra aquello que nuestra sociedad califica de modélico o antisocial.

Una tercera vía de entrada al mundo simbólico es el juego simbólico. Es el punto de vista que le atribuye Piaget, que explica la siguiente anécdota: su hija Jacqueline, jugando, se estira en el suelo, coge un trozo de ropa, lo coloca bajo la cabeza y hace ver que se pone a dormir. En la conducta de Jacqueline no hay ningún aspecto simbólico en el sentido de significado convencional; solo se pone de manifiesto la dimensión representativa de ponerse a dormir. Piaget nombró a estas representaciones sustitutorias que hacen los niños cuando juegan a «hacer ver que»: mover un taco de madera por los suelos para «hacer ver que» es un tren o un coche, acunar una muñeca «haciendo ver que» es un bebé y dejarla en una cestita «haciendo ver que» es una cuna. Incluyen una dimensión imitativa. La capacidad de simbolizar propiamente dicha empieza a dejarse ver cuando se produce un distanciamiento progresivo entre esta «copia» y la entidad representada de manera que el vínculo entre la primera y la segunda puede ser al final disparatado.

Es la operación de descontextualización. Por ejemplo, el niño coge un plátano y «hace ver que» habla por teléfono. La forma más extremada sería hablar por teléfono sin nada en la mano, imitando los movimientos. La cuestión que se plantea de repente es: ¿Cómo es que todo el que ve al niño haciendo

eso, sabe que representa la acción de hablar por teléfono? La respuesta es que los movimientos y las vocalizaciones que hace son una sucesión de esquemas de acción que constituyen el formato «hablar por teléfono». Sus gestos hacen ver o comunican aquello que hace al auditorio.

No es suficiente con la descontextualización para crear un símbolo (no es suficiente de exhibir una ropa de colores para que haya bandera); es necesario que la acción sea reconocida como aquello a que remite. El símbolo se establece en el seno del intenso proceso de comunicación por el que los grupos sociales se afirman y se mantienen.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

¿Cómo aprenden a hablar los niños? Hay pocos temas hoy en las ciencias humanas tan fascinantes y enigmáticos como este. La lingüística ha desvelado la complejidad de cualquiera de los lenguajes humanos; la psicolingüística se pregunta como es posible que el niño adquiera un sistema tan complicado en el intervalo de pocos meses. La psicología del desarrollo se propone explicar este proceso. De hecho, aunque el lenguaje tiene múltiples facetas, la más relevante es que está sometido a unas reglas. Es decir, todo lenguaje tiene una estructura sintáctica o gramatical. La investigación psicológica sobre la adquisición del lenguaje ha tendido, pues, a focalizarse en este aspecto.

Los primeros intentos para explicar la adquisición del lenguaje que dan apoyo a esta concepción de la sintaxis proponían, primero, que los niños aprenden a frasear extrayendo poco a poco las reglas de acuerdo con las frases que oyen en su entorno. Segundo, que en este proceso actúan los mecanismos típicos

del aprendizaje: un mecanismo de inducción y generalización encarrilado por una batería de refuerzos. Sin embargo, a mediados de años sesenta, un investigador demostró impecablemente que, de acuerdo con un mecanismo puramente inductivo, las criaturas nunca podrían adquirir el lenguaje en un tiempo finito a partir de un corpus tan caótico como el habla cotidiana.

La lingüística experimentó una revolución teórica trascendental con las ideas de Chomsky y su gramática generativa. Resumiendo: lo que hace Chomsky es cambiar la simple descripción de la estructura de las frases de un lenguaje en un procedimiento (un conjunto de reglas) susceptible de generar cualquier frase correcta gramaticalmente. Hay dos presupuestos que marcan las indagaciones de Chomsky. La primera es la creatividad del lenguaje, o sea, se pueden pronunciar infinidad de frases a partir de un número finito de elementos. La segunda es la intuición del hablante: el hecho de hablar un lenguaje implica discriminar y decidir sobre la corrección gramatical de cada enunciado. Cuando se explora el lenguaje en su gran complejidad, se llega a la conclusión de que debe haber una parte de la mente que está exclusivamente dedicada a su manejo (comprensión, expresión). En términos más generales, se sostiene que el lenguaje funciona dentro de un dominio propio. Si a eso, se añade que no se puede aprender con un mecanismo inductivo, se llega al convencimiento que, dentro del dominio lingüístico de la mente, hay una especie de

intuición primordial que guía la adquisición del lenguaje.

La búsqueda de una teoría

Históricamente la primera psicolingüística infantil fue devotamente chomskiana. Después el panorama se ha ido diversificando gracias a los innumerables trabajos que han aportado matices, correcciones o derivaciones a las primeras ideas. Si simplificamos mucho, podemos exponer la evolución de estos estudios comparándolos con unas «avenidas» que convergen en la «gran plaza de la adquisición del lenguaje».

La avenida de la sintaxis

Durante los años sesenta, en la primera etapa de los estudios de la adquisición del lenguaje, se dio por establecido que la puerta de entrada al lenguaje era la gramática o la sintaxis. La teoría de Chomsky pretende demostrar que, a pesar de la diversidad de lenguas, bajo las reglas peculiares de cada gramática, hay un armazón o matriz de reglas más básicas que constituirían una gramática universal. Los principios organizadores generales de esta última gramática se plasman en cada gramática concreta (por ejemplo, la de las lenguas románicas, las germánicas, el euzkera, el

finés). Chomsky sostiene que no necesitamos aprender esta matriz universal: la llevamos cuando nacemos en nuestro «equipaje» y la nombra a competencia lingüística. Gracias a esta, el niño tiene acceso a cualquier lenguaje, pero sí que deberá aprender los «parámetros» que rigen una gramática peculiar. A medida que la va dominando, proferirá enunciados en aquella lengua: es la actuación lingüística.

Por ejemplo, el hecho de que el niño adquiera muy pronto la capacidad de nombrar, sugiere que la noción de nombre sustantivo (común o propio) es parte de su competencia lingüística (todas las gramáticas tienen «eso» que denominamos nombre sustantivo). Igualmente, puede ser que sea parte de la misma competencia del individuo el principio que toda frase se configura según la relación entre un sujeto y un predicado. Lo que hemos llamado «parámetros» de cada lenguaje son las maneras como resuelve determinados problemas de expresión: la distinción de géneros, el orden de las partes gramaticales en la cláusula, los tiempos verbales.

En la búsqueda de esa gramática, los psicolingüistas observaron que, cuando los niños pequeños emiten enunciados de dos palabras (por ejemplo: «más (cho)colate», «coche mío», «mama zapato»), se pueden agrupar en dos grandes categorías: por una parte las palabras de frecuencia de aparición más elevada –su lista es corta–; por otro lado, las palabras de frecuencia de aparición más baja –esta lista es más larga–. En 1966, McNeill hizo un esfuerzo ímprobo pa-

ra demostrar: primero, que estos enunciados de dos palabras constituían una gramática primordial aunque rudimentaria y, segundo, que las regularidades «gramaticales» evolucionan progresivamente hacia la gramática adulta; en otras palabras, que las supuestas reglas de formación de enunciados infantiles sirven de base para la formación de frases gramaticalmente correctas.

Sin embargo, se ha visto que esta gramática rudimentaria infantil no cumple este segundo requisito. Así, pues, la pretensión (inspirada en la teoría de Chomsky) de que las primeras manifestaciones del lenguaje podían ser tratadas de formas gramaticales precursoras llevó a un *impasse*.

La avenida de la significación

El 1970, Lois Bloom lleva a cabo una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en su hija y se percata que, para explicar las construcciones gramaticales de los niños, necesitaba «interpretar» lo que estos querían decir; o lo que es el mismo, debía tener en cuenta el contexto.

Mama zapato

El ejemplo más citado de Bloom es el enunciado «mama zapato» que pronuncia su hija en diversas ocasiones. No era lo mismo que lo hiciera en la calle mirando un escaparate de una zapatería, que en casa llevando un zapato a la mano hacia la madre (o llevando sus zapatos) cuando ve que su madre está a punto de salir. En el

primer caso puede ser que la niña quiera decir una cosa como: «Mama, mira allá los zapatos» (indicación de objeto y lugar); en el segundo puede ser que sea: «El zapato de mamá» (posesivo); en el tercero, un protoimperativo del tipo: «Ponme los zapatos».

Otro investigador, Schlesinger, llega a afirmar que esta intención del niño para significar se plasmaba en una estructuración determinada de la frase (ordenación de palabras), como por ejemplo, el agente precede la acción. Los puntos de vista de estos investigadores se impusieron por su evidencia psicológica. Las consecuencias fueron muy fructíferas. La primera fue que el modelo de Chomsky, sin perjuicio que sea válido para estudiar aspectos estructurales del lenguaje adulto, presupone que el significado es una consecuencia de haber establecido una estructura sintáctica. En cambio, la psicolingüística infantil llega a la conclusión de que el significado es anterior a su expresión lingüística y además contribuye a darle forma. La segunda fue percatarse que el niño habla sobre lo que tiene delante y lo hace según su conocimiento de las relaciones de las personas y las actividades con los objetos. Por consiguiente, se debe estudiar el lenguaje y su adquisición dentro de la perspectiva más amplia del conocimiento del niño. Descubrir que la adquisición del lenguaje en los niños está guiada por la aprehensión de los significados y las intenciones significativas constituye una revolución semántica.

Como resultado de esta «revolución semántica», a finales de la década de los setenta los investigadores estaban convencidos de que había unos prerrequisitos cognitivos del lenguaje. El conocimiento que va adquiriendo el niño es una especie de «madre tierra» donde el lenguaje va arraigando. Este era un presupuesto muy atractivo, pero vago. El problema es caracterizar este conocimiento y de qué manera se plasma en el lenguaje.

La avenida de la comunicación

Hacia mediados años setenta, cuando la «circulación» aún era notable por la avenida semántica, se empieza a dibujar otra corriente que, sin minimizar la importancia de la sintaxis y de las intenciones significativas para analizar los enunciados de los niños, redescubre la naturaleza comunicativa. Los psicolingüistas que dan relevancia a la comunicación sostienen que el conocimiento de las personas y los procedimientos (prelingüísticos) para transmitirles un determinado mensaje debe influir necesariamente en la construcción lingüística.

La manera de injertar el lenguaje en el tronco de la comunicación fue explorar las funciones que esta cumple. Bruner lo expresó así: «Se debe tener en cuenta qué trata de hacer el niño cuando comunica». Observad que Bruner escribe «trata de hacer» y no «trata de decir»; con eso nos recuerda que el habla es un tipo de acción. Los enunciados tratan de «mover»

al interlocutor: persuadirlo, obligarlo. En la medida en que el que habla logra alguno de estos objetivos, le atribuimos una buena competencia comunicativa. Es obvio, con todo, que esta competencia pasa por una estructuración gramatical que puede adquirir matices infinitos (creatividad del lenguaje).

Dentro del paralelismo entre acción y lenguaje, Bruner estudió expresamente cómo el niño, cuando «hace cosas» en compañía del adulto, se marca un objetivo y pasa a desarrollar este núcleo de acción. Si lo trasladamos al dominio lingüístico, eso equivaldrá a «fijar el tema» de la conversación y elaborar seguidamente los «comentarios».

Los psicolingüistas investigaron también la influencia del habla de los padres en el lenguaje del niño. Llamó especialmente la atención cómo las madres se dirigían a sus hijos. Es un lenguaje simplificado: es repetitivo, especialmente rítmico y muy rico en entonaciones. Los estudios sobre este registro del lenguaje materno muestran que está muy adaptado para atraer la atención del niño, para provocar vocalizaciones, para dar paso a la expresividad y el afecto de los adultos, pero no parece influir directamente en el hecho de que el lenguaje brote más pronto ni que progrese con más celeridad.

El lenguaje de los padres es objeto de imitación. ¿Constituye la imitación un mecanismo de adquisición del lenguaje? La respuesta es que no, lo cual no está en contradicción con el hecho de que muchas palabras y expresiones de los niños sean reproduc-

ción de las que escuchan en su entorno. Pero una cosa son los elementos del léxico o las «frases hechas» y otra es que la estructura del lenguaje se pueda derivar por retención-repetición. Otras modalidades de la entrada lingüística son las correcciones y las expansiones. Los padres no se preocupan excesivamente por la gramaticalidad defectuosa de los niños; corrigen más bien a los niños cuando sus enunciados no se ajustan a «la realidad». Los padres completan muchos de los enunciados, pero esta conducta tampoco se traduce en mejoras apreciables en el lenguaje infantil incipiente. En definitiva, tampoco la «avenida de la comunicación» satisfizo las expectativas de los psicolingüistas.

Las nuevas orientaciones

Lila Gleitman y Eric Wanner, en una recopilación de trabajos sobre el «estado de la cuestión», afirman que para investigar la adquisición del lenguaje previamente hay que aislar dos incógnitas sobre cómo la mente infantil «se enfrenta» al mismo. Primero, las criaturas deben discriminar los sonidos del habla humana de entre todos los que les llegan, y seguidamente segmentar el flujo en unidades como «palabra» y «frase». ¿Cómo y cuando lo logran? Segundo, las criaturas deben intuir que estas unidades «lanzan flechas» hacia el mundo circundante, es decir, trasladan al len-

guaje cosas o hechos. ¿Cómo se las componen para establecer esta conexión?

Solo cuando estos dos temas estén bastante dilucidados se puede abordar el núcleo central de la adquisición del lenguaje: de qué manera logra el niño expresar en una construcción gramatical hechos externos e internos.

Los psicolingüistas infantiles adoptan la postura de «introducirse en la mente» de una criatura de pocos meses y preguntarse (suponiendo que ella lo pueda hacer): «¿Cómo me las compongo para abrirme paso en la selva amazónica de los sonidos que siento? ¿Cuando la gente me habla, mira hacia fuera, tienen alguna relación los sonidos que pronuncian con aquello que miran?». La respuesta que darán es que el niño no es como los conquistadores que se abrían camino al caminar. La inducción pura no lleva a ninguna parte. Por lo tanto, el niño debe llevar en su equipaje mental un plan que dirige sus primeros pasos por «senderos» seguros. Son predisposiciones a procesar el flujo de sonidos lingüísticamente y a entender que ciertas «unidades sonoras» representan entidades del mundo. De aquí a caracterizar estas predisposiciones de formas de procesamiento innatas solo hay un paso.

Los descubrimientos sobre las capacidades perceptivas nacientes de los niños, en particular la sutileza de la percepción auditiva, no fueron ajenos a este énfasis en las predisposiciones innatas de los humanos hacia el lenguaje. Si los niños nacen «bien or-

ganizados» para conocer al mundo perceptivamente, ¿por qué no se puede hacer extensiva esta organización de base al lenguaje? Justamente en la zona en que se sobreponen percepción y lenguaje es donde se ubica la primera incógnita: cómo y cuándo las criaturas empiezan a descomponer el flujo sonoro que escuchan. Los métodos de discriminación perceptiva dan resultados verdaderamente sorprendentes. A las pocas horas de nacer, los niños distinguen entre sonidos propios del lenguaje y otros. A los cuatro días de nacer, distinguen entre dos lenguas por el ritmo y la entonación de cada una. Se probó que su percepción captaba multitud de fonemas, de lo cual se desprende que identifican en el flujo sonoro palabras de acuerdo con la intensidad prosódica con que se profieren y que captan las frases por la entonación que acompaña su comienzo y su final.

El segundo sector de investigación es el de la conexión entre el mundo real y el dominio lingüístico. En un primer nivel es cómo el niño capta que el lenguaje «habla» sobre las cosas externas. Los investigadores se concentran aquí en las capacidades cognitivas de la mente infantil, que se activan en la interacción social. Clásicamente, los autores introducen el tema con un apólogo: un día el niño oye decir una palabra a alguien a la vez que señala alguna cosa. Parece que fue el filósofo Quine quien lo planteó así. Aquí tenéis una traslación libre de su idea. La abuela señala el gato que hay en la estera medio dormido y pronuncia la palabra «gato». ¿Cómo sabe el niño que

aquellos sonidos designan el gato y no sus bigotes, el color de su piel, el ronquido que hace o la alfombra en que yace?

Parte de la respuesta es que, así como el niño contempla el espacio que se abre ante su vista repleto de objetos discretos, el universo sonoro también se ofrece naturalmente a la percepción auditiva como un conjunto que se puede disgregar en unidades. Más aún: la mente de los niños está predispuesta a establecer la correspondencia entre ambos tipo de unidades perceptivas. No es preciso insistir que el «bloque sonoro» que los niños pueden detectar, y que los adultos nombramos palabra, no es para ellos una palabra, ni es nombre ni lleva con ella misma el concepto de gato o de lo que sea. La segunda parte de la respuesta es que la mente del niño atribuye al «objeto gato» la unidad sonora gato porque el gato es un objeto relevante en si (se mueve, maúlla, se deja acariciar) y es motivo de intercambio social («¡No toques el gato!» «¡Busca el gato!»). Ha adquirido una representación mental. Eso último implica que el niño conoce qué «objeto» es su gato doméstico.

Antes hemos aludido al hecho de que la designación verbal se explica, en un principio, recurriendo a las capacidades cognoscitivas de los niños. Esta capacidad exige mínimamente manejar dos tipos de representación: la del objeto y la de la unidad sonora. La asociación entre ambas es arbitraria, se debe aprender en el intercambio social. Aquello que no se aprende es la «asociabilidad» en sí misma porque la

mente del niño está diseñada para descubrirla y generalizarla. El desarrollo cognoscitivo creará el concepto y el nombre, respectivamente. La contraposición entre las dos representaciones mentales que hay en juego nos recuerda que, en los orígenes del lenguaje, estamos privilegiando el marco cognoscitivo. Un debate histórico es si el lenguaje pertenece completamente al dominio cognoscitivo general, si nace como si se tratase de una incrustación, o si se crea su «espacio propio». La respuesta es la segunda: el lenguaje constituye un dominio sui generis independiente.

Los inicios del lenguaje

Es imposible fijar el momento exacto –más allá de una apreciación grosera– en que el niño pronuncia su primera palabra. ¿Son palabras las primeras vocalizaciones repetitivas de los niños hacia los nueve o diez meses a las que los padres asignan con ilusión «significado»? ¿Son palabras las vocalizaciones más complejas que pronuncian pero que solo vagamente se asemejan a palabras adultas? ¿O se debe esperar a calificar como palabra aquella que coincide en forma y uso con la del adulto? La opinión general es que, más o menos, alrededor del año los niños ya utilizan «palabras», entendiendo por palabras juegos de fonemas consistentes (sílabas) con los cuales «nombran» a personas u objetos de su alrededores o expresan

pequeños hechos como la caída de un cosa («¡Bum!») o el final de una actividad («¡Yatá!»).

Antes de que las primeras palabras hagan acto de presencia, los padres se han percatado que los niños entienden frases que les son dirigidas. Diversas investigaciones para evaluar la comprensión lingüística infantil coinciden, con matices, en el hecho de que la comprensión del lenguaje acostumbra a ir por delante de la expresión. Parece que en la comprensión tienen un papel importante las dimensiones paralingüísticas del habla: entonación, acento, ritmo y pausas, gestos que le acompañan. A partir de un momento determinado, los niños reproducen perfiles de entonación –como si los ensayasen– sin que sus vocalizaciones tengan contenido. Ya a partir de los diez meses muchos niños discriminan palabras, y las reconocen la mayor parte de las veces dentro de frases rituales. En el intervalo de los tres o cuatro meses siguientes el vocabulario de comprensión infantil va creciendo. Los niños empiezan a fijarse en los fonemas que integran las palabras, cosa que les debe permitir reconocerlas en el marco de las entonaciones que les rodean. Esta discriminación singularizada suele nacer dentro de un contexto (comer, bañarse, ir a dormir, hacer juegos rituales) y la palabra empieza siendo un índice de alguna de las situaciones mencionadas antes.

Con sus primeras palabras, los niños entran en lo que los psicolingüistas nombran etapa de una palabra. Durante un tiempo –que se suele alargar el res-

to del segundo año de vida– su repertorio crece muy poco a poco hasta que, al final del segundo año, hay un incremento súbito del vocabulario. Rápidamente pasan a las «frases» de dos palabras. Hay dos aspectos de estos inicios del lenguaje que es oportuno comentar aquí. Uno de estos hace referencia a los mecanismos psicobiológicos y lingüísticos que hay en el incremento de su vocabulario y, más aún, en la transformación de las primeras «palabras» en palabras psicológicas y lingüísticas. El segundo trata de analizar estas producciones lingüísticas atendiendo a su carácter sintáctico o semántico, cosa que proporciona una ventana por donde asomarse a la mente lingüística de los niños.

Los niños están motivados a hablar porque, por encima de todo, quieren comunicarse mejor. ¿Comunicar sobre qué? Sobre las personas, los objetos, las situaciones que les interesan. Por eso mismo, las primeras palabras que pronuncian son sobre estos temas: personas de casa con quien están atados afectivamente, objetos que resaltan o que manipulan, situaciones y episodios que solicitan su atención. Las primeras palabras se insertan en la constelación de impresiones que tienen de personas, objetos y situaciones que para ellos son relevantes. Las primeras palabras funcionan como «etiquetas» que designan.

Katherine Nelson ha dado una versión plausible de todo eso. Su punto de partida es que estas palabras designan entidades dotadas de colores y sonidos, manejables, que sufren cambios llamativos a su vista, sa-

tisfacen necesidades, o sea son relevantes para ellos. Da el ejemplo de la «pelota». Es un objeto frecuente en el campo del niño: el padre presenta la pelota, es roja, juega a «dame que te daré», cae y rueda, se debe recoger de debajo la mesa. Las escenas con la pelota se irán haciendo en diferentes puestos y con efectos también diferentes. Sin embargo, a pesar de la diversidad de circunstancias y efectos, hay un núcleo funcional persistente que es como la síntesis (hecha por el niño) de «cómo funciona» aquel objeto. Gran parte del secreto es que el niño se relaciona directamente con la pelota y ha de de actuar de determinadas maneras a consecuencia del comportamiento de esta. Al mismo tiempo, el niño retiene características perceptivas de la «pelota»; algunas, como ser redonda, son esenciales, mientras que otras, como ser roja o maciza, serán accesorias. En un momento determinado, lo que empezó siendo un descriptor de un objeto en una situación prototipo, es ampliado a otras situaciones y con pelotas que se comportan igual. La criatura conoce de otra manera aquel objeto. Ya sabe qué es una pelota. La presencia de una pelota evoca la palabra pelota, independientemente de las circunstancias en que se presente. El descriptor se ha «liberado» de sus lazos de origen: ya es una palabra.

Las flores

R. Brown cita el caso de un niño que se familiarizó con el concepto y la palabra «flores». Primero fue un ramo de narcisos al jarrón de casa; después otro ramo semejante, después otras flores en el

mismo jarrón y finalmente flores de todo tipo y a cualquier lugar, incluso dibujadas en libros de cuentos.

La segunda dimensión del nacimiento de las palabras, más allá de simples descriptores, es el descubrimiento que hace la criatura sobre el hecho de que todas las cosas tienen nombre. En la película *El milagro de Anne Sullivan* se narran los primeros años de Hellen Keller, sordomuda de nacimiento, que fue «extraída de las tinieblas» por su preceptora y maestra Anne Sullivan. Cuando Hellen tiene cinco o seis años, en la película se describe la gran revelación que significa para ella descubrir que todo tiene nombre. Hellen está en el pozo del jardín y cuando acciona la bomba mecánica del agua que le gotea sobre la mano, la preceptora traza encima de la palma de su mano el signo táctil «agua». De repente tiene una iluminación. La mente de la niña capta instantáneamente que aquello que afecta a su tacto tiene un signo asociado. Y se la ve correr locamente por los alrededores, perseguida por Anne Sullivan, tocando y asimilando el signo correspondiente a árbol, puerta, hierba. Hellen Keller, al crecer, llegó a ser una escritora famosa en Estados Unidos.

El hecho de descubrir que todo tiene un nombre es un salto cognitivo formidable, porque representa la recursión, explícita en la fórmula «poner nombre» (es decir, nombrar) al hecho de poner «nombres». Es un proceso también lingüístico porque la

representación del nombre procede y se establece en el dominio del lenguaje.

La tercera dimensión de todo este proceso es social. Es fundir el sonido con el significado. La criatura está inmersa en un mundo de objetos y hechos en el lado de los adultos que los instruyen con gestos y palabras. En los formatos de acción conjunta se ponen de relieve los objetos manipulables. El niño que peina la muñeca, que llama por teléfono, que juega con barcas, asimila estos objetos y su nombre allí primero; después poco a poco los irá generalizando, quizá tal como explicó Nelson. El uso significativo de las palabras es social: está atado a la manera socialmente convenida de denominar no solo objetos, sino multitud de acciones (comer, peinarse, dar, tocar, pasear) que forman la trama de la vida cotidiana. La criatura aprende socialmente las diferencias, sutiles para su mente, entre mirar y ver, dar y entregar, pedir y rogar. Las palabras con que el niño llama (una vez que ha descubierto la «esencia» del nombre) pasan a ser símbolos.

La última dimensión de acceso a la palabra, propiamente dicha, la situamos en el dominio del lenguaje. Arranca con el descubrimiento que los descriptores de personas, objetos y hechos se pueden relacionar entre sí, es decir, la mente los puede tratar como un sistema autónomo (el lenguaje). Son las primeras combinaciones de nombres y adjetivos (muñeca mía, niña guapa) o nombre y verbo (papa no está) u otros que forman el repertorio infantil. Es intere-

sante el detalle que, al principio, los niños solo consideran palabras los nombres, verbos y adjetivos, pero no los artículos, las preposiciones, las conjunciones y los adverbios. El punto final llegará cuando ya para el niño (mayorcito) el lenguaje constituya un sistema acotado, es decir, todos sus elementos se explican los unos por los otros: diccionarios y gramáticas.

Conceptos, categorías y palabras

Los niños nacen con un sistema perceptivo que ve el mundo compuesto de entidades discretas: personas y objetos. Los niños nacen con un sistema perceptivo preparado para establecer la relación «eso es igual o semejante a eso». Los niños no tienen la noción de «igual» o «semejante», sino que deciden que X es igual / semejante a X. Los criterios de decisión son perceptivos y, entre ellos, prevalece la forma. Los objetos esféricos pueden ser asimilados entre sí como iguales y, en un momento, ser llamados pelota, aunque alguno (como una sandía) no tenga demasiado a ver con una pelota. En todo caso, esta manera de ver el mundo hace que su mente agrupe las cosas y cree categorías o clases. El hecho de agrupar las cosas, como por ejemplo las pinzas de extender la ropa o las pipas con las cuales fuma el padre, no implica que al niño tenga el concepto de pinza o de pipa; el que sí tiene seguramente es su significado funcional:

para qué sirven, cuál es su uso. Eso de la misma manera explica que los niños tienen tendencia a agrupar objetos no solo porque son iguales, sino porque concurren en un uso cotidiano. Por ejemplo, platos, cubiertos, vasos son agrupados por los niños porque «sirven para comer».

Con la emergencia del lenguaje, el niño se enfrenta a un problema completamente nuevo: nombrar aquellas cosas cuyo significado funcional conoce y nombrar otras que también están «allí delante», que son nuevas o que hasta ahora no les habían suscitado ningún interés o curiosidad. Aprender el lenguaje es, en esta primera etapa sobre todo, aprender el nombre que las personas más grandes dan a aquello que el niño percibe. Aquí es donde se sitúa el enigma de Quine. Muchos autores, entre otros Katherine Nelson y Lois Bloom, no están de acuerdo con la presentación que hace Quine sobre este tema. De hecho, los adultos en sus comunicaciones con los niños resaltan los objetos: los cogen de la mano, los mueven, los hacen sonar o los señalan antes de nombrarlos. Por lo tanto, el niño no está tan despistado como se pretende hacer creer. Una de las funciones de la comunicación preverbal alrededor de los objetos es focalizar la atención de la criatura para dar relevancia al que el adulto presiente que le despertará interés.

De una forma o de otra, parte del enigma de Quine sigue en pie dado que no todas las comunicaciones son tan explícitas en su referente como las de los primeros juegos. Ellen Markman, en la década de los

ochenta, hizo una serie de investigaciones sobre esta cuestión y concluye que, en efecto, los niños, en su tarea de asignar nombres que escuchan a los otros, se guían por dos principios básicos. Primero, cuando el niño escucha una palabra nueva, piensa que ésta designa el objeto presente y no cualquiera de las cosas innumerables que pueden estar relacionadas. En el ejemplo de la abuela que dice «¡Mira el gato!» o «¡Qué gato más antipático!», la criatura intuye que «gato» es el nombre de aquel «objeto» y no del color de su piel, sus bigotes o la estera sobre la cual se estira. El segundo principio es que, cuando los niños conocen el nombre de un objeto y sienten una palabra desconocida en la situación en que aquel objeto es presente al nuestro lado, asignan el nombre nuevo a otro de los objetos. Más brevemente, dos palabras diferentes designan dos objetos diferentes. En el ejemplo anterior, si el niño sabe que gato es el nombre del gato, y la abuela dice «¡Qué animal más peludo!» tenderán a aplicar el término animal no al gato, sino a otro objeto que haya cerca (¿la alfombra?). Estos principios son de tipo constreñidor o limitador, como los que hemos citado anteriormente: no dan la clave del nombre, en cierta medida evitan que el niño se pierda en la selva de denominaciones.

¿El niño llama aquel objeto concreto o tiene presente, a propósito de este objeto, la clase de objetos que le corresponde? Más concretamente, ¿en su mente «gato» representa «este gato de aquí delante» o «los gatos»? Solo en el segundo caso el niño tra-

ta con conceptos. Estos remiten en clases. Probablemente, el niño hace simultáneamente el proceso de nombrar objetos concretos y advertir que aquel objeto y otros iguales o semejantes se pueden agrupar en clases. Desde el momento en que el niño generaliza «gato», «pelota», aunque se equivoque, entra en el mundo de los conceptos. La creación de conceptos se asocia, pues, a la de categorías o clases; por medio de estas últimas aprehendemos el mundo. Este no existe, por ejemplo, como una colección de seres singulares –esta mesa sobre la cual escribo, esta puerta que abro, aquella persona que saludo–, sino como clase de seres: tablas, sillas, personas. Cuando el niño crea los nombres instaura en su mente, gracias al lenguaje, la operación cognitiva que bastamente nombramos *pensar*. A partir de este momento, el nombre es un símbolo porque representa convencionalmente una clase de entidades.

La creación de conceptos y categorías (dos caras de la misma moneda) ha sido esclarecida de manera brillante por la investigadora americana Eleanor Rosch y sus colaboradores. Uno de estos, Carolyn Mervis, se ha extendido en el tema de la relación entre categorías y léxico en los niños. La idea básica de Rosch es que, dentro de una categoría, hay ejemplares prototípicos, es decir, ejemplares que la representan particularmente bien. La silla casera es un prototipo por delante de una butaca de cuero, una silla plegable de playa o una silla de ruedas. Los objetos más accesibles y cómodos de manejar, aquellos a los

que el niño tiene acceso primero son los prototipos que llevarán a crear una categoría. Como en el caso de la pelota, el niño tiene un prototipo de coche, de muñeca o de silla. Alrededor suyo, agrupa los objetos que se asemejan.

El punto delicado es exactamente el de la «similitud». ¿En que se basa el niño para encontrar dos objetos similares o agruparlos en una misma categoría? Es evidente que los niños a menudo dan importancia a cualidades de los objetos que no son relevantes para el adulto, por lo que resulta que las categorías que hacen los niños son *sui generis*. Mervis describe detalladamente la categoría de «patito» descubierta por su hijo cuando contemplaba unos patos en un estanque de un parque cerca de su casa. Después incluyó un pato de felpa y otras aves que vio dibujadas: un cisne, un avestruz e incluso un zanquilargo. Aquí aparece el fenómeno de la generalización de un nombre a ejemplares «semejantes», a prototipos que sin embargo, desde el punto de vista del adulto, pertenecen a otra categoría. La generalización «indebida» de un nombre es un fenómeno muy frecuente en los niños y ha llamado mucho la atención de los investigadores. Tiene su explicación, como veremos en seguida. Antes señalaremos con Mervis que, en un contraste serio, para su hijo no eran «patos» un sonajero con forma de pato ni tampoco el pato Donald.

La experiencia demuestra que, para los niños, la extensión de la categoría no es la misma que para los adultos. Los niños nombran indistintamente co-

che los coches habituales, los descapotables, los camiones cisterna, los todo terreno e incluso los tranvías; nombran gato a un tigre, un leopardo, unos cachorros de león. Los niños se fijan primero en atributos que sobresalen más (forma, movimiento) y solo después entran en detalles más finos. También es importante comparar medidas, cosa que es difícil en grabados donde un tigre y un gato doméstico tienen la misma dimensión. Por lo que respecta a los objetos, los niños desconocen sus usos diferenciados y atienden a una propiedad global, como el caso de los coches y los camiones. La explicación de por qué los niños generalizan una denominación es, pues, de índole cognoscitiva; no es una curiosidad simplemente lingüística.

Finalmente, Mervis estudia como los niños refinan sus categorías iniciales y van aproximando las denominaciones a las de los adultos. Sus puntos de argumentación son que, primero, los niños no empiezan dando nombre a cualquier representante de una categoría, sino a sus prototipos. En otras palabras, lo que primordialmente los induce a poner nombre no es que todos los adultos ponen nombres, sino que nombrar es una derivación de su percepción «activa», que organiza el mundo de acuerdo probablemente con los prototipos. Segundo, que, sin embargo, las descripciones de las madres sobre los objetos junto a su denominación contribuyen a depurar las primeras categorías «espontáneas» de los niños y a crear nuevas.

Mervis señala que lo que es eficaz es la acción instructiva positiva, no las correcciones del adulto. Esta acción instructiva es típicamente cultural. Gracias a esta, el conocimiento que arranca en un acto perceptivo se va convirtiendo en simbólico. En la fase de «apertura», el leopardo puede ser un gato para el niño, pero rápidamente pasa a ser un gato «grande», que «vive en el bosque», que «se come otros animalitos». Finalmente sería un felino (según la clasificación adulta).

Estas investigaciones nos dicen que «nombrar» es crear conceptos y estos sirven para entender el mundo, cosa que pone de relieve la relación profunda que hay entre el conocimiento, el lenguaje y la cultura. Una de las propuestas de los investigadores de la categorización y de la formación de los conceptos en los niños es, como ha sugerido Mervis, que la denominación es primordialmente un acto cognoscitivo. El niño no denomina porque «escucha» nombres, sino porque intuye qué es denominar (en los adultos) e intuye que si denomina conocerá lo que los adultos conocen y cómo lo hacen. Ya hace muchos años, el 1928, que el psicólogo alemán Stern describía el niño despertándose a una primera conciencia de lo que significa hablar y buscando «hacerse con» el lenguaje. Es entonces cuando hace el descubrimiento más grande de su vida: que cada cosa tiene un nombre. Con la denominación el niño intuye además que se entenderá con los otros; cuando hace la pregunta «¿cómo se dice...?» hace un acto de entendimien-

to social. Tocamos aquí las raíces cognoscitivas y comunicativas de la denominación que es, como hemos sostenido, el arco triunfal de entrada al lenguaje.

APRENDER A HABLAR

Hemos titulado este apartado «Aprender a hablar» porque queremos dejar clara la distinción entre el habla y el lenguaje, distinción que se remonta al padre de la lingüística Ferdinand de Saussure. El lenguaje (*la langue*, para Saussure) es el sistema o estructura gramatical; el habla (*la parôle*, para Saussure) es el enunciado que se profiere aquí y ahora. El lenguaje es una sistematización ideal que solo tiene existencia en la mente de las personas; el habla es el fenómeno real y eminentemente social. Ciertamente, cada uno habla de acuerdo con las reglas típicas de un lenguaje; por eso el niño aprende a hablar a la vez que aprende un lenguaje. Pero hablar es algo más que proferir frases gramaticalmente correctas. Por eso, para hablar bien los niños deben aprender bastantes más cosas que la estructura sintáctica de su lengua.

Hablamos creando enunciados lingüísticos. Un enunciado lingüístico es una frase (completa o condensada) que se dirige a alguien en determinada cir-

cunstancia. Este «alguien» o interlocutor no es un personaje abstracto, sino una persona con un rol social: un pariente, un superior, un amigo, un desconocido; tiene sexo, edad y otras características que se tienen en cuenta cuando se dirige a él. Las circunstancias que acompañan el enunciado pueden ser de diferente tipo. Una es el lugar: la casa de uno de los interlocutores, la calle, un despacho, una cafetería y otros. Otra es el motivo que impele a hacer el acto comunicativo: saludar, solicitar alguna cosa, reconvenir. Y con eso está la forma que se adopta: una frase, un breve intercambio, una conversación, un monólogo. No son estos los únicos aspectos que se deben considerar en una comunicación, pero es suficiente con una primera aproximación al tema. Todo eso queda muy bien plasmado por el aforismo que dice que «el diálogo se organiza según el interlocutor». Hay una parte de la lingüística que estudia los requisitos de contextualización inherentes al hecho de hablar: es la pragmática.

La pragmática son los recursos lingüísticos mediante los cuales se regula la relación con el interlocutor y se modula el texto del mensaje. Cualquier acto comunicativo proviene de una intención comunicativa; por lo tanto, la pragmática debe guardar relación con las intenciones que le guían. Es por eso por lo que hay una definición más amplia de la pragmática que la considera como la ciencia que estudia las funciones sociales del lenguaje. Grace de Laguna detectó esta relación íntima entre las funciones del lenguaje y

la intención comunicativa como demuestra el pasaje siguiente que se ha hecho clásico en la bibliografía lingüística:

> «¿Para qué sirve el lenguaje? ¿Qué función objetiva cumple en la existencia humana? La respuesta no es difícil de encontrar: el lenguaje es el gran medio con el cual se ha llevado a cabo la cooperación humana. Los hombres no solamente hablan para expresar ideas y sentimientos, sino para suscitar respuestas en sus semejantes y para influir en sus actitudes y acciones.»

Los enunciados de los niños

Los niños tienen intenciones cuando comunican. Como afirman de manera muy oportuna Miller y Yoder, «los niños no solo tienen cosas que decir, sino razones para decirlas». Por eso, el desarrollo de la pragmática en los niños arranca desde la fase preverbal; después se engastará en la sintaxis, que la modulará, y será uno de los ingredientes de habla en su globalidad. El principio que los niños tienen razones para hablar o, según De Laguna, que hablan para lograr alguna cosa de sus interlocutores, no requiere grandes esfuerzos de investigación. Hay que observar que «lograr alguna cosa de alguien» es una acción. Los animales superiores (por ejemplo, los primates), dado que están carentes de lenguaje, «expresan» sus deseos

con la acción. Eso hacen los niños pequeños con sus protoimperativos. Lo que queremos subrayar es que la comunicación en su forma más primitiva y básica es una forma de acción. Cuando, más tarde, llega el lenguaje, este también es una modalidad de acción.

Searle ha desarrollado este núcleo temático con su noción de actos de habla. Un acto de habla es hacer alguna cosa por medio de un enunciado. En cualquier acto de habla hay dos facetas: el acto de elocución (proferir un enunciado) y la modalidad de la acción que se ejerce sobre el otro: llamar la atención, solicitar, impedir, persuadir, prometer. En el proceso de adquisición del lenguaje, el niño debe tejer una conexión entre ambos aspectos: lo que dice y sus propósitos de acción. Esta conexión se traduce en una serie de reglas: paralingüísticas (tonos de voz, ritmos de elocución); morfosintácticas: el modo verbal (indicativo, imperativo, interrogativo, etc.); de estilo: directo, indirecto, irónico, alusivo. Es obvio que la multiplicidad de reglas y la complejidad psicológica que comporta su uso oportuno hace que la adquisición se escalone a lo largo de toda la infancia.

Aunque los actos de habla propiamente dichos implican enunciados lingüísticos, el niño en la etapa prelingüística ya profiere enunciados (vocalizaciones y gestos) que les son equivalentes. Halliday y Dore los han analizado. El primero los nombró «actos de significado». Según infiere Halliday, la lista de las acciones que probablemente el niño pretende que haga su interlocutor es amplia: su hijo expresó una vez el

deseo que le acercasen o le llevasen alguna cosa, el deseo que el otro haga algo de una manera determinada, trató de «informar» al otro de alguna cosa, expresó alegría por estar con el otro. John Dore califica estos primeros enunciados infantiles como «actos de habla primitivos». No lo son plenamente, por ellos mismos, ya que el contenido es muy rudimentario y también su fuerza expresiva.

Si volvemos a las ideas que abrían este apartado –qué «razones» pueden tener los niños para proferir los primeros enunciados o qué funciones tienen–, las podemos resumir a partir de lo que afirman McLean y McLean. Los grandes tipos de funciones atribuibles al lenguaje incipiente del niño son: la función de pedir, reclamar y solicitar alguna cosa del otro, y la de establecer una referencia común.

La referencia

El lenguaje, además de dirigirse con la intención de lograr que el otro haga alguna cosa, comporta el propósito de entrar en relación con alguien y de compartir experiencias sin que eso desemboque en la acción. Aquí, la comunicación humana destaca definitivamente respeto de los precedentes animales: el lenguaje con sus dimensiones expresivas y empáticas crea el vínculo de relación, el «tú y yo» que es lo que permite la acción conjunta dentro de la libertad de

cooperar. Los niños se estrenan precisamente en esta dimensión a la vez que cultivan (algunos lo hacen intensamente) la función de solicitar de los otros que satisfagan sus deseos.

El tema de la referencia estaba en el trasfondo de la adquisición de los primeros significados en la fase preverbal; ha estado después introducido en el apartado anterior y se ha privilegiado su vertiente cognoscitiva. Extendámosla ahora al dominio del lenguaje como comunicación. La referencia es un acto psicológico intermental. En situaciones de interlocución o conversación: ¿Cómo «se las compone» el pequeño para hacer presente aquello sobre el cual predicará alguna cosa? Mientras se trata de entidades presentes, la criatura puede recorrer a procedimientos no verbales. Sin embargo, conforme progresa en el lenguaje, debe ser capaz de formular, únicamente mediante procedimientos lingüísticos, el tema de la conversación y mantenerlo. El segundo paso implica a un salto formidable.

Muchos de los primeros enunciados –los nombres entre otros– tienen una función referencial clara. Los psicolingüistas creen que hay indicios de eso en la entonación que el niño imprime en ciertos momentos a su enunciado. A continuación se expone el razonamiento de Atkinson:

> «Iba por una calle llena de gente y bastante ruidosa y llevaba al niño en su sillita. En un momento vio pasar un coche "Mini" y

empezó a gritar "¡Mini!". Con el ruido y la multitud opté por no hacerle caso. En una pausa finalmente le contesté: "Sí, un Mini". Inmediatamente respondió "Coche". Lo que es interesante es que cada vez que había dicho "¡Mini!" sonaba como una cosa urgente que requería atención, mientras que cuando profirió "coche" lo hizo con un tono más bajo y como si fuera una afirmación. Otro día, en casa, se acercó sosteniendo un cochecito en las manos y diciendo: "Coche". Hasta que yo no dije "Sí, coche". Él respondió: "Roto", y me percaté de lo que pasaba. Lo que ambos ejemplos parece que demuestran es que el niño utiliza el nombre del objeto y los recursos paralingüísticos para asegurarse que el adulto atiende a aquello que le interesa. Rápidamente dice alguna cosa ("predica") sobre el objeto en cuestión.»

La última propuesta del autor sugiere que, en el dominio de «referirse a», hay dos fases: en los inicios del lenguaje, el primer paso para fijar «aquello de que hablaremos» es asegurarse que el otro lo ve y suscita su interés. Se trata de asegurar la atención conjunta. Seguidamente se puede pasar a «hablar de aquello». Más tarde, ambas fases se funden, ya que el lenguaje tiene recursos muy potentes para fijar el tema, desde el enunciado de apertura, al mismo tiempo que se motiva el interlocutor para tratar de acercarse.

Hasta ahora, hemos planteado implícitamente la referencia a cosas materiales presentes o fácilmente evocables por el hecho de que pertenecen al mundo cotidiano de los niños. O sea, hemos iniciado el camino de la referencia partiendo de un «triángulo» pri-

mordial: niño, adulto y objeto. Pero se observará que la situación de «hablar sobre» comporta dos planos: por una parte hay la actividad lingüística propiamente dicha y, de otra, todo lo que eventualmente se puede integrar como tema de conversación. La primera es una actividad «entre» personas y de naturaleza peculiar. Crea los interlocutores, el resto no es lenguaje: es lo extralingüístico. Los interlocutores y aquello a que se refieren, aluden, comentan, pertenecen a ésta segunda categoría que se define únicamente por exclusión de lo que es lenguaje en sentido estricto. Sin embargo, desde el momento en que lo que es extralingüístico es asumido por el lenguaje («se habla sobre») y queda «prendido» ahí dentro, el mismo sistema de lenguaje debe tener recursos para referirse a estas personas, objetos y otros que ahora solo existen dentro de de él, por arte y gracia de su manera de operar.

Ponemos un ejemplo ficticio. Un amigo me explica una peripecia en los siguientes términos: «Yo conducía tranquilamente por *aquella* carretera y *su* coche salió súbitamente de una curva...». Los elementos en cursiva hacen referencia evidentemente a una carretera determinada y a una persona determinada, de la cual ya se ha hablado anteriormente en la misma conversación (si en lugar de *aquella* y *su*, hubiese utilizado los artículos indeterminados *una*, *un*, la referencia sería otra).

Dentro del sistema lingüístico hay, pues, necesidad y modalidad de establecer la referencia entre los

componentes del sistema. Uno de estos, que los niños empiezan a dominar relativamente pronto, es «marcar» los personajes o los objetos que han estado introducidos en el discurso sin necesidad de nombrarles cada vez: son los pronombres personales «le», «la», «él». Otro es el que se refiere a un objeto cercano o bien lejano marcando la distancia relativa a uno mismo: son los demostrativos «este», «aquel». Otro es la distinción entre una persona u objeto concreto ante de clases de personas u objetos: uso del artículo determinado «el» o del indeterminado «un».

Los requisitos psicológicos del diálogo

Los niños se lanzan a dialogar y a conversar de una manera precoz. Muchas veces son sencillos intercambios, otras se esfuerzan mucho en persuadir; tampoco es extraño que discutan y negocien con sus amigos. Hablar con alguien implica saber cómo «funciona mentalmente» el otro, un conocimiento que no es el de esta o aquella persona, sino el del patrón de funcionamiento general. Al mismo tiempo, hay que adecuar el tratamiento a cada interlocutor porque cada un tiene un rol social. En las conversaciones se persigue un objetivo: informar, convencer, divertir. Si se logra, el discurso tiene éxito; si no se llega, es un fracaso.

Todo eso equivale a afirmar que el arte de dialogar tiene unos requisitos psicológicos de conocimiento del otro muy sofisticados. La precocidad y el dominio con que los niños manejan estos requisitos es sorprendente.

Dos mamás y un papa

Dos niñas, Michèle (3.8) y Lis (3.9), se preparan para jugar en la casita que hay en un rincón de la guardería. Fred (4.2), un niño, se une diciendo: «Yo haré de padre, ¿de acuerdo?». La Michèle lo consiente: «Tú haces de padre». Y se dirige a Lis: «Nosotras haremos de madres».

El ejemplo es tan encantador como (aparentemente) trivial. Sin embargo, Shields –que es quien lo menciona– subraya que el trasfondo psicológico que estos propósitos desvelan es de una sutileza que lleva a la reflexión. Fred presupone que las niñas saben lo que es «ser padre», saben que es «cosa de hombres», saben que él –como chico– pertenece a la categoría «hombres».

De Michèle podemos decir una cosa parecida. Hay, pues, un dominio de referencia que todos los interlocutores saben que comparten. Este dominio es mucho más extenso de lo que aquí se entrevé: los niños saben que todos tienen padre y madre. La insistencia aquí no es tanto en el hecho de que los niños conocen, sino en el hecho de que conocen que los otros también conocen, lo cual les permite establecer el dominio de referencia sin explicaciones previas. Y

si presumen que sus compañeros de juego conocen mal las premisas, les dan las explicaciones necesarias. En definitiva, los niños saben que para jugar deben compartir y establecer un dominio de significados.

Pasando ahora al intercambio lingüístico entre estos pequeños actores, Fred, que «irrumpe» en un proyecto de juego, explicita una propuesta concreta asumiendo un rol. Lo hace en un contrapunto sutil de rotundidad («Yo haré de padre») y de cumplimiento («¿De acuerdo?»). Michèle está de acuerdo, sin embargo, ¿qué papel queda entonces para Lis? Quizá por no hacerla enfadar pasa por alto todo un orden biológico y social, y la declara «madre» como ella misma. Y es que (supone el observador benévolo) la amistad y el afecto («No hacer enfadar a su amiga») comportan «obligaciones» cuyo cumplimiento hace que las ordenanzas del mundo adulto se conviertan en adaptables.

Este es un botón de muestra de este dominio psicológico que los niños esgrimen en sus relaciones de juego u otros. Mabel Rice comenta que en cualquier interacción de este tipo, los participantes deben controlar tres factores: el código lingüístico, la intención del que habla y el contexto social. Los niños que hemos presentado, pese a su corta edad han demostrado un gran dominio de todos tres. Pero a esta autora le interesa resaltar muy particularmente el conocimiento implícito que cualquiera conversador infantil tiene sobre cómo funciona la mente de las personas.

A comienzos de este apartado se ha comentado que la pragmática trata de asegurar el éxito de los actos de habla. Si un niño afirma, ruega, promete, y lo logra, tiene éxito en su acción lingüística. No es solo cuestión del lenguaje, sino de lenguaje que se basa en un conocimiento de las personas. Shields enumera una lista amplia de aspectos psicológicos que entran en este conocimiento intuitivo que tienen los niños de las personas. Entre otros, los niños saben que las personas tienen su «manera de ser» (identidad), que tienen intereses, intenciones, recuerdos, estados de humor, cosas que les gustan o les desagradan, que se ha de «negociar» con ellas y, como se ha dicho antes, que toda interacción depende del contexto. Este conocimiento se califica de «intuitivo» porque los niños no saben que lo tienen aunque sí que lo saben hacer servir; lo podemos nombrar «intuitivo» también porque no se basa en un aprendizaje explícito ni tenemos mucha idea de qué procesos cognitivos lo ponen a punto. De lo que sí que estamos seguros es que el niño obtiene el conocimiento de las personas tratadas; los pocos datos que tiene sobre alguien, las utiliza como puede y eso provoca un efecto multiplicador: cuanto más comunica (y con más gente), mejor lo hace.

Llama la atención el hecho de que un niño o niña, a los tres años y medio o cuatro, ya sabe como se ha de «dirigir a» las diferentes personas con quien entabla una conversación. Por ejemplo, se dirige a un bebé de manera diferente a como se dirige a un adulto.

Después vendrán los términos de cortesía según el grado de familiaridad, el respeto. La influencia de los padres es aquí considerable. Les padres son modelos, ya que la manera como tratan a sus interlocutores en encuentros casuales (acompañados del niño o la niña) es claramente diferenciada. A veces también les padres introducen a la criatura en la conversación y le indican que «salude» y aprovechan para confirmar cómo se ha desarrollado.

Bibliografía

Atkinson, M. (1979). «Prerequisites for reference». En: E. Ochs y B. Schieffelin (ed.). Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.

Bloom, L. (1993). *The Transition from Infancy to Language*. New York: Cambridge University Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.

Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Arnold.

Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies*. Harvester Press (trad. cast. Paidós).

McLean, J. E.; McLean, L. S. (1978). *A Transactional Approach to Early Language Training*. Ohio: Ch. Merrill.

Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.

Perinat, A. (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé (trad. cast.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 1985).

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Rutter, M. (1981). *Maternal Deprivation Reassessed*. New York: Penguin Books.

Spitz, R. (1965). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.

Trevarthen, C. (1984). «Emotions in infancy: regulator of contact and relationships with persons». En: K. Scherer y P. Ekman (ed.). *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1986). «Form, significance and psychological potential of hand gestures in infants». En: J. L. Nespoulous y otros. *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects*. Hillsdale: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1992). «An infant motives for speaking and thinking in the culture». En: A. H. Wold (ed.). The Dialogical Alternative. Oslo: Scandinavian University Press.